

La educación como acontecimiento ético

Natalidad, narración y hospitalidad

Fernando Bárcena
Joan-Carles Mèlich

Papeles de Pedagogía

Paidós

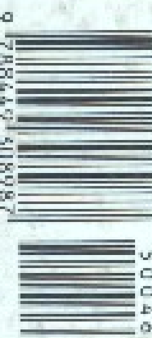


La educación como acontecimiento ético es un intento de presentar un nuevo lenguaje pedagógico desde la lectura de tres filósofos contemporáneos: Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Emmanuel Levinas. A partir de ellos se define la educación como una acción constitutivamente ética, es decir, no como una relación con el otro entendida en términos económicos, de intercambio, reciprocidad o simetría, sino como la práctica de la hospitalidad y el acogimiento del recién llegado.

La educación como acontecimiento ético constituye una novedad en el discurso pedagógico actual, no solamente porque invita a pensar la educación en relación a la experiencia del otro, de la alteridad, sino porque, a partir de esta experiencia, y de la historia reciente, critica tanto las pretensiones de la pedagogía tecnocientífica como las del humanismo conservador.

Pensar la educación como *acontecimiento ético*, esto es, como *natalidad, narración y hospitalidad*, vuelve radicalmente inviable la pretensión de encerrar al otro, al que se educa, en las abstracciones conceptuales tan habituales en muchos libros de educación. Se trata, entonces, de dejar entrar la palabra de los poetas, de los novelistas y de los dramaturgos en las bibliotecas de maestros y educadores. Sólo así, creen los autores, la pedagogía podrá hacer frente a la memoria del pasado y a los desafíos del nuevo milenio.

Fernando Bárcena (Bilbao, 1957) y Joan-Carles Mèlich (Barcelona, 1961) son profesores de Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad Autónoma de Barcelona respectivamente. En Paidós pueden encontrarse otros libros suyos: *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, de Bárcena; *Antropología simbólica y acción educativa*, de Mèlich; y *Después de la modernidad*, también de Mèlich, junto a A. Colom.



Fernando Bárcena

Joan-Carles Mèlich

La educación como acontecimiento ético

Natalidad, narración y hospitalidad

PAIDOS
Barcelona • Buenos Aires • México

Cubierta de Ferran Cartes y Montse Plass

ISBN: 84-493-0898-4
Depósito legal: B. 13.182/2000

Impreso en A&M Grafie, S.L.
08130 Santa Perpètua de la Mogoda

Impreso en España - Printed in Spain

A la memoria de Hurbinek,
huella de una infancia
silenciada

SUMARIO

El poema, en la medida en que es, en efecto, una forma de aparición del lenguaje, y por lo tanto de esencia dialógica, puede ser una botella arrojada al mar, abandonada a la esperanza —tantas veces frágil, por supuesto— de que cualquier día, en alguna parte, pueda ser recogida en una playa, en la playa del corazón tal vez. Los poemas, en ese sentido, están en camino: se dirigen a algo. ¿Hacia qué? Hacia algún lugar abierto que invocar, que ocupar, hacia un tú invocable, hacia una realidad que invocar.

PAUL CELAN

INTRODUCCIÓN
UNA PEDAGOGÍA DE LA RADICAL NOVEDAD

> Jamás habría llegado a comprender el doble absurdo que representa separar a los muertos de los vivos. Representa un absurdo desde el punto de vista de la memoria, ya que si los muertos no estuvieran en medio de los vivos, más tarde o más temprano acabarían por ser olvidados.
>
> JOSÉ SARAMAGO

La vida de todo ser humano puede ser experimentada como una aventura en un grado mayor o menor de intensidad, de riesgo y de atrevimiento. Muchas de las cosas que nos ocurren podemos a veces preverlas y, en ese sentido, tratar de controlar o dominar sus consecuencias más penosas. Pero no siempre ocurre así. No siempre podemos programar lo que nos va a pasar. Porque a veces nos sobrevienen determinados *acontecimientos* que rompen nuestra vivencia del tiempo en dos porciones desiguales, marcando una diferencia entre un *antes* y un *después,* entre un pasado y un futuro, instalándonos en un instante que experimentamos como angustia o desazón. Tratándose de nosotros (seres humanos de una frágil condición) estos acontecimientos resquebrajan, o así podemos llegar a percibirlo, la idea que tenemos de la historia como continuidad, como progreso, quizá como cadena de acontecimientos relacionados causalmente.

Los acontecimientos que nos pueden sobrevenir son de diversas clases. Hay acontecimientos que vivimos de modo muy personal, porque las cosas que nos pasan, nos pasan a

nosotros de un modo intransferible. Pero también existen acontecimientos que tienen un significado, no ya para nosotros como sujetos individuales o con una identidad que creemos reconocer con nitidez, sino para nosotros en tanto que seres humanos, es decir, en tanto que seres que compartimos una humanidad con otros seres humanos que podemos percibir como tales, aunque personalmente no los conozcamos o no los hayamos tratado. Esta segunda categoría de acontecimientos pueden suponer o bien un punto en el que algo nuevo se funda, en el que algo nuevo se construye, o bien un momento de radical destrucción de lo que ya conocíamos.

La experiencia de los modernos totalitarismos constituye una clase especialmente terrible de acontecimientos destructores. ¿Destructores de qué?, podemos preguntarnos. Destructores de *humanidad,* es la respuesta. En este libro deseamos partir de esta característica intrínsecamente destructiva de los modernos totalitarismos (cuyas figuras más expresivas quizá sean Auschwitz y Kolyma) con el fin de analizar sus efectos y consecuencias en el pensamiento, en la cultura y en la educación. Partimos de la idea de que la pedagogía necesita, hoy más que nunca, llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos, y de la convicción de que no es posible seguir pensando la educación y la formación como si nada de lo que nos ha pasado en este siglo —y que ha desgarrado a una Europa que se representa a sí misma como una Europa unida— tuviese la menor importancia para las prácticas sociales, incluida la práctica de la educación. Para ello vamos a presentar —con la ayuda de tres filósofos contemporáneos: Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Emmanuel Levinas— una visión de *la educación como acontecimiento ético.*

Entender la educación desde esta perspectiva supone una concepción de la tarea pedagógica como *radical novedad.* Queremos referirnos a la educación como *acontecimiento ético* frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnológica —donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos que se «espera» que los alumnos y estudiantes alcancen después de un período de tiempo—, y también porque pensamos que es hora ya

de que quienes elaboran el discurso pedagógico oficial empiecen a tomar en serio el hecho de que *el ser humano es un ser histórico,* impensable fuera o al margen del aquí y del ahora. Creemos que las ideas no nacen por generación espontánea, que la historia del pensamiento y, sobre todo, la historia de la filosofía y de la razón no es una historia que se pueda pretender «pura». Más aún, y esto puede resultar quizás exagerado, pero algunos años más de atrocidades como las más recientes, Bosnia o Ruanda, y este siglo se habrá acabado. Este siglo, como ha dicho Christian Delacampagne, ya no tendrá que hacer trampas para llevarse el premio del horror. Como este autor, no creemos que «los grandes debates filosóficos puedan ser completamente separados del contexto histórico en que se han desarrollado. Las dos guerras mundiales, la revolución de 1917, el nazismo y el comunismo, Auschwitz e Hiroshima, la guerra fría, el final de los imperios coloniales, la lucha de los pueblos oprimidos del Tercer Mundo y otros tantos fenómenos demasiado cargados de consecuencias, en todos los dominios, para que una gran parte de la filosofía contemporánea no se haya visto afectada por ellos, de una forma u otra».[1]

Nuestra historia es, desde luego, la historia de todo lo que de «bueno» se pretende encerrar bajo el nombre de *civilización:* el progreso científico y tecnológico, las artes, la literatura, el saber humanístico, etc. Pero nuestra historia es también *la historia de lo inhumano,* la crónica de todo aquello que los hombres, en defensa interesada de sus propias adquisiciones, hicieron o pretendieron realizar, no tanto como servicio a los demás y para su felicidad o bienestar, sino como elogio de su propio saber, de su propio poder o de la imagen soberbia que en cada época se hicieron de sí mismos. En este sentido, la historia de lo humano, y la concepción del hombre como ser histórico, implica aceptar que nuestra historia es, como acabamos de sugerir, también la del totalitarismo. Porque el totalitarismo, mediante la terrible invención de los campos de concentración, no sólo intentó el «milagro» de experimentar con la naturaleza humana, sino que, como diremos en este libro, rompió con la idea clásica

1. Delacampagne, C., *Historia de la filosofía en el siglo xx,* Barcelona, Península, 1999, pág. 15.

de la ciudad como espacio para el aprendizaje de la civilidad, con la idea de la ciudad como recuerdo organizado y espacio de formación.

Cuenta el Génesis que una vez expulsado, tras el asesinato de Abel, del seno familiar, Caín fundó la primera ciudad. La ciudad que construyó con sus propias manos podría simbolizar (como ha dicho Félix de Azúa) el deseo de restañar con un gesto de soberbia la herida de una expulsión percibida como injusta. Pero la construcción de la ciudad cainita expresa también «la invención de la historia», y ésta, a su vez, la partición del habla en las múltiples lenguas de Babel. Hay una suerte de *continuum* entre la invención de la muerte por asesinato, la invención de la ciudad y el desorden lingüístico de Babel. Caín pudo ser expulsado, por asesinato, del orden en el que se encontraba,[2] pero construyó la primera ciudad, fundando con ello un espacio en el que podemos consolarnos creyendo que vivimos según nuestras propias leyes, sin dioses ni bestias que nos vigilen o nos acechen, y protegidos también en un espacio destinado a organizar el recuerdo de los muertos, quizá también para formar nuestra conciencia de la muerte como destino. Pero la pregunta es si aquellos otros asesinos (los verdugos y funcionarios de la muerte, ciudadanos obedientes de una ley que dictaba el asesinato) han sido definitivamente expulsados de nuestras ciudades tras los juicios de Nuremberg o de Jerusalén.

Nuestro libro, *La educación como acontecimiento ético,* defiende, en este sentido, una suerte de *pedagogía crítica* de nuestras sociedades modernas, las cuales necesitan olvidar lo que ha ocurrido en el pasado reciente para avanzar en el cumplimiento de sus expectativas de progreso, y en su vocación democrática, que se articula sobre un pasado plagado de víctimas inocentes. Nuestras sociedades, además, pretenden ese progreso promoviendo una cultura tecnológica para la cual la tecnología es un sistema omniabarcante y totalizador. Una sociedad en la que «educar» constituye una tarea de «fabricación» del otro con el objeto de volverlo «competente» para la función a la que está destinado, en vez de entenderla como acogimiento hospitalario de los recién llegados, una

2. Azúa, F., *La invención de Caín,* Madrid, Alfaguara, 1999, págs. 23-24.

práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos.

Una *pedagogía de la radical novedad* no puede, por otra parte, repensar la humanidad de acuerdo con ese viejo proyecto ilustrado que cifra toda la autoridad en la Razón (*/Sapere audel)* sino que busca tomar como punto de referencia precisamente *el deshecho de la Ilustración,* sus *márgenes* y sus *víctimas.* Por eso una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema) y, por esta razón, para una pedagogía de la radical novedad, la educación es un *acontecimiento ético,* porque en la relación educativa, el *rostro* del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de *acogimiento.* Es una relación ética basada en una nueva idea de *responsabilidad.* Es una pedagogía que reconoce que la *hospitalidad* precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo.

El principal reto de *la educación como acontecimiento ético* es, así, pensar y crear un mundo no totalitario. Y para crear y pensar un mundo así es necesario considerar la pedagogía como una pedagogía del *nacimiento,* del *comienzo* y de la *esperanza.* Del *nacimiento,* porque la educación tiene que ver con el trato con los que acaban de llegar a nuestro mundo (los recién nacidos) aquellos que expresan la idea de una radical alteridad que se escapa a nuestros poderes. Del *comienzo,* porque la educación es una acción, lo que significa que de la persona formada cabe esperar lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, el verdadero inicio y la sorpresa, el comienzo de todo. Y de la *esperanza,* porque todo lo que nace tiene ese *duro deseo de durar* que es afín a quien está lleno de tiempo, un tiempo tensado entre el pasado y el puro porvenir. Hablaremos, pues, de una *pedagogía poética* (porque educar es crear, que no fabricar o producir, la verdadera novedad) y de una *pedagogía utópica.*

Sin embargo, una propuesta de estas características, para ser comprendida adecuadamente en todos sus términos,

requiere llevar a cabo algunas reflexiones relacionadas con el modo en que se ha orientado la práctica del pensamiento y la actividad filosófica en la modernidad. En concreto, en esta introducción nos vamos a referir a dos cuestiones que serán centrales en el resto de los capítulos: la formación de la *identidad* y la educación de la *memoria.*

El ser humano es un ser contingente: nacemos, vivimos, nos enamoramos, nos desenamoramos, enfermamos, nos curamos y, al final, siempre morimos. No deja de resultar, en consecuencia, curioso que uno de los rasgos característicos de la filosofía occidental sea la ocultación de la muerte. La filosofía ha Rodeado a la muerte de una niebla. Simplemente no hay muerte. El Ser, el alma, el Absoluto, no mueren. La filosofía, escribió Franz Rosenzweig, «pretende haber sumido a la muerte en la noche de la nada, pero no ha podido romperle su venenoso aguijón, y la angustia del hombre que tiembla ante la picadura de este aguijón desmiente siempre acerbamente la mentira piadosa, compasiva, de la filosofía».[3] Pero la muerte nos hace únicos e insustituibles. Sólo el sujeto singular puede morir. Por lo tanto, olvidar la muerte supone apartar la mirada de uno de los aspectos constitutivos de la naturaleza humana, de la contingencia, un aspecto que —insistimos— nos hace únicos e insustituibles.

Ahora bien, el siglo xx ha sido roto por un acontecimiento que nos obliga a repensarlo todo, incluso la contingencia humana: *Auschwitz.* Auschwitz no es solamente el nombre de uno de los campos de concentración más importantes del régimen nazi en la Segunda Guerra Mundial. Auschwitz es el *símbolo* del mal radical, del exterminio más absoluto, de la crueldad sin límites. Auschwitz es el infierno en la tierra. Auschwitz cambia radicalmente nuestra visión del género humano, de la cultura, del pensamiento, de la educación. Ahora la pregunta no es la clásica que formuló Kant: ¿qué es el hombre?, sino ¿qué es el hombre *después de Auschwitz?*

Después de Auschwitz, podemos decir que la singularidad de la subjetividad humana aparece como indiscutible. No *se muere* en Auschwitz. Cada muerte en Auschwitz es única e

3. Rosenzweig, F., *La estrella de la Redención,* Salamanca, Sigúeme, 1997, págs. 44-45.

irrepetible, cada sufrimiento, el sufrimiento de un rostro y, por ello, también cada identidad frustrada, cada biografía no escrita, es la biografía de alguien, de un hombre, de una mujer, de un niño, que tenían un nombre propio y que se convirtieron en una cifra, en un número, al entrar en el campo de concentración. En este sentido, el recuerdo de Auschwitz —un recuerdo que no hemos vivido personalmente, pero que tenemos la obligación de recordar—, nos hace pensar en la singularidad como la prohibición de comparar. Después de Auschwitz, el sujeto —la identidad humana—, se constituye como respuesta a la pregunta *¿quién sufre?* y no como respuesta al interrogante *¿quién habla o razona?* La autoridad del sufrimiento (en vez de la autoridad de la Razón) se convierte en el principio de individuación, en el juicio de la historia.[4] Desde el recuerdo no pervertido del Holocausto y la tragedia de este siglo es posible decir «no» a la historia científica u objetiva, a la facticidad, a la pastosidad de los hechos.

Por eso podemos decir que la *subjetividad* se convierte en *subjetividad humana* no solamente cuando el sujeto individual es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta, además, de la vida del otro, cuando *responde* del otro, de su sufrimiento y de su muerte. Esta decisión —responder del otro—, no se basa en un principio de autonomía o de libertad personal, sino de responsabilidad. La decisión es *heterónoma:* depende de una responsabilidad radical y originaria. *Sólo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad.* Por eso la pregunta *ética* no es «¿qué es el hombre?» sino *¿dónde está tu hermano?* (Gén. 4, 9-10). Y la respuesta *inhumana* sería: «No soy el guardián de mi hermano». «¿Por qué he de sentirme responsable en presencia del rostro?» Tal es la respuesta de Caín cuando Dios le pregunta dónde está su hermano. En la respuesta de Caín, el rostro del Otro se toma por una imagen entre otras imágenes. La palabra de Dios, inscrita en el Rostro, es ignorada. No hemos de interpretar la respuesta de Caín como si él se burlara de Dios, o como si respondiera como un niño: «No he sido yo, sino otro». La respuesta de Caín es sin-

4. Metz, J. B., «Anamnetische Vernunft», en *Zwischenbetrachtungen. Im Prozess der Aufklärung,* Francfort, Suhrkamp, 1989, pág. 737.

cera. Es una respuesta en la que únicamente falta la ética. Sólo hay ontología: «Yo soy yo. Él es él». Somos seres ontológicamente separados.[5] En su *De otro modo que ser o más allá de la esencia,* Emmanuel Levinas dirá que la pregunta «¿por qué me concierne el otro?» («¿acaso soy yo el guardián de mi hermano?») sólo tiene sentido «si se ha supuesto ya que el yo sólo tiene cuidado de sí, sólo es cuidado de sí. En efecto, en tal hipótesis resulta incomprensible el absoluto fuera-de-mí, el Otro que me concierne».[6] Para Levinas, *yo soy rehén del otro antes que ser yo,* soy responsabilidad antes que libertad. Por lo tanto, la expresión ética nunca puede ser: «Yo soy yo y él es él», sino «yo soy tú cuando yo soy yo» (como escribió el poeta Paul (Selan). Levinas, pues, va más lejos que Rosenzweig, que no vivió lo suficiente como para conocer los horrores de los campos de concentración. Para éste, frente a la «totalidad» que supone la guerra y la amenaza de la muerte en los campos de batalla de la Primera Guerra Mundial, el sujeto aún se puede salvar replegándose sobre sí mismo, cuidando de sí. Para Levinas, en cambio, el sujeto es sujeto humano, ético, en la obertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro, en la responsabilidad hacia su vida y su muerte.

Para Rosenzweig este lugar desde donde enfrentarnos a la Totalidad, al Sistema, al Ser, es el Yo, el lugar de la irreductible singularidad, pero esto es precisamente lo que Levinas no admite. La «exterioridad» es justamente lo que se halla fuera de la Totalidad, «exterioridad» que Levinas llama *infinito,* inspirándose en un célebre pasaje de las *Meditaciones metafísicas* de Descartes. Después de Auschwitz, la subjetividad se forma a partir de la alteridad radical, del otro que sucumbió víctima del Holocausto, de la memoria que nos ha sido legada a través de los libros del recuerdo.[7] Precisamente, median-

5. Lévinas, E., *Entre nosotros,* Valencia, Pre-Textos, 1993, pág. 136.

6. Levinas, E., *De otro modo que ser o más allá de la esencia,* Salamanca, Sigúeme, 1987, pág. 187.

7. «A través de documentos y por medio de la prueba documental, el historiador se somete a lo que en determinado momento sucedió. Tiene una deuda con el pasado, una deuda de reconocimiento con los muertos que hacen de él un deudor insolvente.» [Ricoeur, P., «El tiempo contado», *Revista de Occidente,* n° 76, Madrid, 1987, pág. 53.] Véase además Wieviorka, A. y Niborski, I., *Les livres du souvenir,* París, Gallimard, 1983; Yerushalmi, Y. H., *Zakhor. Histoire juive et mémoire juive,* París, Gallimard, 1984.

te el *recuerdo* de lo que no hemos experimentado directamente, pero que podemos reconstruir a través de las crónicas que nos han llegado, se puede *romper* la historia y mostrar que los *derechos de los vencidos* siguen vigentes.

Para el pueblo judío, el pasado es un recuerdo que siempre se encuentra a la misma distancia. Por eso es posible vivir la experiencia de un pasado del que no se ha tenido experiencia directa. Como ha escrito Franz Rosenzweig en *La estrella de la Redención,* para el judío «el recuerdo histórico no es ningún punto fijo en el pasado que esté cada año un año más pasado, sino que es un recuerdo siempre igual de cercano, que propiamente no ha pasado, sino que es recuerdo eternamente presente. Cada uno en particular (sigue Rosenzweig) debe ver la salida de Egipto como si él mismo hubiera participado en ella».[8]

Una cultura y una subjetividad amnésica es cómplice de los verdugos, de los vencedores de la historia. No hay, después de Auschwitz, lugar siquiera para la razón comunicativa que no tenga presente una *razón anamnética,* una razón basada en la capacidad de recordar. Para ésta, y a diferencia de la comunicativa, los recuerdos no pueden solamente avivar los discursos, sino también interrumpirlos y disiparlos.[9] Nuestra ética democrática contemporánea, asentada en esa razón comunicativa, no deja paso a la razón anamnética, a la memoria y al recuerdo como rememoración y como conmemoración inspirada, no en la venganza, sino en una nueva teoría de la justicia.

La historia de la cultura, de la filosofía y de la ciencia occidental es la historia del desarrollo de un *logos* que no se contempla más que a sí mismo. *De Jonia a Jena,* de Parménides a Hegel, se halla oculto un presupuesto, el de la pensabilidad e inteligibilidad del mundo. Por eso escribe Rosenzweig que «la unidad del pensamiento es la que aquí, en la afirmación de la totalidad del mundo, impone sus derechos a la pluralidad del saber. La unidad del *logos* funda la unidad del mundo como una totalidad. [...] Por ello, una rebelión con buen éxito contra la totalidad del mundo significa al

8. Rosenzweig, F., *La estrella de la Redención,* Salamanca, Sigúeme, 1997, págs. 361-362.

9. Metz, J. B., *Esperar a pesar de todo,* Madrid, Trotta, 1996, pág. 42.

mismo tiempo negar la unidad del pensamiento».[10] La idea de la totalidad del pensamiento occidental, que gira alrededor de la categoría de lo Mismo y que se impone como único y como negación de la pluralidad y de la diferencia, la recoge Lévinas en su obra *Totalidad e infinito.* Para Lévinas, la filosofía occidental ha sido muy a menudo una *ontologia,* esto es, *una reducción de lo Otro a lo Mismo.* Primado de lo Mismo que tiene lugar también en la mayéutica socrática hasta llegar, incluso más allá de Hegel, a la ontologia de Heidegger. La ontologia es una «filosofía del poder» porque no cuestiona el imperialismo de lo Mismo. Por eso la ontologia es una filosofía de la injusticia, porque la justicia sólo puede aparecer como derivada de la ausencia/presencia del Otro, porque la justicia ética es una justicia que cede el paso a la alteridad. Por lo tanto, para Lévinas el pensamiento de Heidegger es un pensamiento imperialista, una «tiranía».[11]

Después de Auschwitz *la historia se ha quebrado.* Ya no podemos pensar como antes, ya no podemos ser como antes, ya no podemos vivir como antes, *ya no podemos educar como antes.* Ahora es urgente pensar lo Otro del concepto, la alteridad radical. Por lo tanto, después de Auschwitz ya no es suficiente con una construcción «social» de la subjetividad. Después de Auschwitz, la subjetividad se forma también *anamnéticamente.* Somos lo que recordamos. De ahí que el filósofo Paul Ricoeur distinga entre «imaginación» y «memoria». Ambas se refieren a «cosas ausentes», pero mientras que la primera hace referencia al ámbito de lo posible, la segunda siempre se encuentra vinculada «con lo que verdaderamente sucedió». La formación anamnética de la subjetividad consiste en darse cuenta de que no hay verdadera realidad, ni posibilidad de «justicia», sin restitución de lo que ha tenido lugar. La imaginación no necesita quedar inscrita en la huella del tiempo, pero la memoria sí.[12]

Si es cierto que la cuestión de la identidad gira alrededor de la pregunta «¿quién soy?», y para contestarla necesito *na-*

10. Rosenzweig, F., *La estrella de la Redención,* ed. cit., 1997, pág. 52.

11. Lévinas, E. (1997): *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad,* Salamanca, Sigúeme, pág. 70.

12. Ricoeur, P., «Paul Ricoeur: memoria, olvido, melancolía», *Revista de Occidente,* n° 198, Madrid, 1997, pág. 107.

rrar o contar una historia (Arendt/Ricoeur), también es verdad que después de Auschwitz la pregunta por la identidad es *inevitablemente* una *pregunta ética.* Una pregunta ética para cuya respuesta no me puedo remitir a la razón *pura* práctica. La razón práctica es la que indica lo que se debe hacer aquí y ahora. Pero la *razón práctica no puede, después de Auschwitz, ser pura.* Todo lo contrario, se debe basar en la *experiencia,* pero no en la experiencia que yo personalmente he vivido, sino en la experiencia de aquellos que, por centrarlo en el tema que nos ocupa, vivieron el Holocausto y que sucumbieron víctimas de él. La razón, después de Auschwitz, es «impura» porque está comprometida con la experiencia de los vencidos. El relato de mi identidad no puedo edificarlo sobre el vacío, o sobre la sola imaginación, sino sobre el recuerdo. Por eso, la formación debe ser una *formación anamnética.*

El hombre es, por de pronto, *memoria,* un ser capaz de recordar selectivamente. El conocimiento del pasado satisface, en primer término, la necesidad humana fundamental de comprender, de organizar el mundo y de dar sentido al caos de acontecimientos que en él se provocan. Estamos hechos de pasado, y volverlo inteligible es también tratar de conocernos mejor.[13]

La memoria, según explica Jean-Pierre Vernant, representa la progresiva conquista por parte del hombre de su pasado individual, del mismo modo que la historia constituye para el grupo social la conquista de su pasado colectivo. Constituye, en esencia, una función muy elaborada que se refiere a importantes categorías psicológicas, como el *tiempo* y el *yo.*[14]

Es significativo considerar que, desde el punto de vista de la mitología griega, como relata Hesíodo en la *Teogonia,* la memoria, *Mnemosyne,* hermana de Cronos y Océanos y madre de las musas, presida la función poética. La poesía constituye una de las formas típicas de «posesión» y el «delirio» divinos, el estado de «entusiasmo». Poseído por las musas, y

13. Véase Todorov, T., *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista,* Barcelona, Paidós, 1999, pág. 319.

14. Seguimos aquí a Vernant, J.-P., *Mito y pensamiento en la Grecia antigua,* Barcelona, Ariel, 1993, págs. 89 y sigs.

bajo el don de *Mnemosyne,* el poeta es el intérprete del pasado. El saber que al poeta le dispensa *Mnemosyne* es algo así como una omnisciencia adivinatoria que le permite cantar y contar todo lo que ha sido y será. El poeta inspirado por la memoria (que, insistamos en ello, para el pensamiento mítico griego es una diosa, a la que hay, por tanto, que «idolatrar») se orienta del lado del pasado. Así, la memoria del poeta narra lo que aconteció. Pero no se trata tanto de un relato sobre lo que al mismo poeta le ocurrió, como de la narración del pasado del tiempo original, del tiempo mítico, de la edad heroica o primordial. Por la memoria, el poeta puede relatar los acontecimientos del pasado porque tiene el poder de estar en el pasado o, dicho de otro modo, de hacer presente lo pasado, de hacer *presente lo ausente.* Según esto, acordarse, saber y ver son términos que se corresponden en cierto modo.

Según esto, la función de la memoria consiste en desvelar el pasado como fuente del presente. Remontándose hasta ese pasado, la rememoración busca alcanzar el fondo mismo del ser, descubrir el original, la realidad primordial de la que ha salido el cosmos y que permite entender el devenir en su conjunto. Ese curso no se desarrolla, sin embargo, según un tiempo único. No hay tanto cronología como *genealogías.* El tiempo está incluido en las relaciones de filiación y cada generación tiene su propio tiempo, su propia edad y ordenación específica.

La memoria, pues, tiende un puente entre el pasado y el presente, desde el propio instante actual, entre el mundo de los muertos y el de los vivos. La memoria, como puente temporal, es interpretativa, y por eso su función es reflexiva. Otorga el privilegio, al poeta, de ponerse en contacto con ese más allá que es el tiempo pasado, el tiempo en el que se encuentran los que en el presente ya no están. Por eso la narración es el recurso del que dispone la memoria para contar la historia de los que se fueron. Así, como dice Claudio Magris en *Microcosmos*: «Narrar es guerrilla contra el olvido y connivencia con él; si la muerte no existiera, tal vez nadie relataría nada. Cuanto más humilde —cercano físicamente a la tierra, *humus*— es el sujeto de una historia, más se advierte la relación con la muerte».[15]

15. Magris, C., *Microcosmos,* Barcelona, Anagrama, 1999, pág. 248.

Desde el punto de vista griego, la memoria es una divinidad que merece idolatría y suma admiración. Este hecho puede suponer dos cosas: a) que a la memoria siempre le acompaña un cierto riesgo de idolatría, es decir, que la memoria siempre corre el peligro que conlleva toda museización del pasado; y b) que el afán de recuerdo es síntoma de una suerte de admiración, veneración y de *pensamiento agradecido* que quizá no sería deseable eliminar de las comunidades y de los individuos. El cultivo de la memoria y del recuerdo nos acerca a los otros, permitiéndonos ir más allá de nuestro *yo silencioso,* y descubrir así la radical alteridad del *Otro* en tanto que otro.

Dentro del marco explicativo griego, la memoria está relacionada con una suerte de pensamiento mítico, es decir, se vincula al tiempo mítico, al tiempo que determina el origen de todo. Aunque el concepto de «mito» es muy complejo, como ha señalado Lluís Duch, no es desacertado relacionar las ideas de «mito» y «narración» y afirmar que la tendencia humana hacia la narración procede del hecho de que, mejor que las representaciones discursivas, las narraciones y los relatos expresan más plásticamente la verdad de la vida.[16] El mito es, así, un relato o narración:

> El relato, o el mito, es una palabra que se opone a algo, una palabra rompedora, revolucionaria, que sacude (...) La narración (cuyo género por excelencia es la novela) tiene, en este sentido, algo de femenino: es una palabra que abre, que hace nacer y renacer...[17]

La inserción de la memoria en una estructura de pensamiento mítico (en el sentido brevemente perfilado) nos permite conectar memoria y narración. Recordar lo pasado es, así, obligarse a narrarlo, elaborar un relato. Por lo mismo, pensar lo pasado es contarlo, pensar narrativamente'. Se trata del «arte del narrador», del cual habló con lucidez Walter Benjamín.[18]

16. Véase Duch, Ll., *Mito, interpretación y cultura,* Barcelona, Herder, 1998, pág. 165. Véase también Jamme, C., *Introducción a la filosofía del mito,* Barcelona, Paidós, 1998.

17. Ouaknin, M.-A., «El Dios de los judíos», en *La historia más bella de Dios,* Barcelona, Anagrama, 1998, págs. 78-79.

18. Benjamin, W., «El narrador», en *Iluminaciones,* IV, Madrid, Taurus, 1998, págs. 111-134.

Para Benjamín, con el ascenso de la novela y el imperio de la información comienza el ocaso del arte de narrar y de transmitir experiencias memorables. El narrador, dice, toma lo que narra de la experiencia, la suya propia o la transmitida. Y lo narrado se torna experiencia en los que escuchan. La novela, en cambio, tiene como cámara de nacimiento el individuo aislado en su soledad, que «se ha segregado», anota Benjamín. Por su parte, la información exige explicación y una pronta verificabilidad. En la narración esto no es primordial: la información sólo vive en el instante en que es nueva, carece de durabilidad, pero la narración es, por esencia, lo que debe durar y volver a contarse por otros. Narrar historias es el arte de seguir contándolas, y el arte de narrar se pierde si no hay capacidad para retenerlas y transmitirlas de memoria.

De nuevo, pues, la relación entre narración y memoria. La narración conduce a la memoria del que escucha a través de la apertura de éste, y gracias al esfuerzo que ponga el que atiende por olvidarse de sí mismo, es decir, por deponer su yo: «Cuanto más olvidado de sí mismo está el escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído».[19]

Según el esquema de Benjamín, la memoria, asociada al don de narrar, tiene que ver con la historia, en vez de con el mito. De hecho, Benjamín aconseja oponerse (con astucia e insolencia) a las fuerzas del mundo mítico. De todo lo dicho, se pueden extraer algunas conclusiones. En primer lugar, que la memoria del pasado es una función poética, o dicho de otro modo: que el poeta es el más apto para narrar lo que ocurrió en el pasado. En segundo término, que esa función del poeta se refiere no a un pasado cualquiera, sino a un pasado referido a otros, los muertos. Estas ideas son importantes, por lo que se refiere a ese pasado reciente de nuestra historia sobre el cual los poetas cuentan y cantan lo sufrido por las víctimas del ejercicio totalitario. Aquí alcanza su máximo sentido la función educativa del poeta, de un poeta como Paul Celan, o de un alma poética como la de Ruth Klüger,[20] ambos víctimas y, al mismo tiempo, supervivientes de los campos de concentración.

19. Benjamin, W., «El narrador», ed. cit., 1998, pág. 118.

20. Véase el relato de su estancia en los campos de concentración, y sus poemas, en Klüger, R., *Seguir viviendo,* Barcelona, Galaxia Gutemberg-Circulo de Lectores, 1997.

La memoria del poeta contribuye a recuperar, y esto sí que es fundamental, la historia desde el punto de vista, no de la ciencia, sino de la rememoración y del recuerdo, lo que hace que la poetisa y escritora canadiense Anne Michaels diga lo siguiente:

> La historia es amoral: sucedieron hechos. Pero la memoria es moral; lo que recordamos conscientemente es lo que recuerda nuestra conciencia. La historia es el *Totenbuch,* el Libro de los Muertos, recopilados por los administradores de los campos. La memoria es el *Memorbuch,* los nombres de aquellos por los que se debe guardar luto, leídos en voz alta en la sinagoga, una palabra, un lugar, la fotografía de una montaña de zapatos. Por el amor que cierra la boca antes de pronunciar un nombre.[21]

Klüger, en su relato de su estancia en varios campos de concentración, se pregunta en qué consiste ese consuelo de la versificación, esa práctica habitual en muchos, en su período de concentración, de recitar de memoria los versos antaño aprendidos. Lo de menos era el contenido de los versos recitados de memoria. La cuestión, dice Klüger, era la forma como tal, «el lenguaje sometido a la disciplina del verso»,[22] el hecho de pasar poéticamente el tiempo que conduce a la muerte y al exterminio. Se trataba, quizá, de oponer la vida (la vida insertada en poesía) a la muerte prescrita, un canto de esperanza y libertad, a pesar de todo, en medio de Buchenwald: «Oh Buchenwald, ni nos quejamos ni nos lamentamos,/ por amarga que sea nuestra suerte/ queremos pese a todo decir "sí" a la vida,/ pues llegará un día en que seremos libres».[23]

Desde este punto de vista, la conocida prohibición de Theodor Adorno de escribir poesía de, sobre y después de Auschwitz quizá se pueda aplicar a quienes pueden prescindir del lenguaje poético para mantenerse psíquicamente a flote. Si la alternativa a la poesía es la única exigencia de «informar» a través de documentos objetivos, entonces tenemos que volver a Benjamín v decir: la información sobre el mal v el ho-

21. Michaels, A., *Piezas en fuga,* Madrid, Alfaguara, 1998, pág. 24.
22. Klüger, R., *Seguir viviendo,* ed. cit., 1998, págs. 125-126.
23. Ibíd., pág. 127.

w

rror de este siglo no permite transmitir experiencias memorables, no hace memoria ni la educa. Por el contrario, como dice Klüger:

> Las poesías son una forma determinada de crítica de la vida y podrían ayudarles a comprender. ¿Por qué no van a tener derecho a ellas? ¿Y qué es ese «tener derecho», ese «deber»? ¿Es de orden moral, religioso? ¿Al servicio de qué intereses está? (...) Quien quiere acercarse, con la mente y el corazón, a lo sucedido, interpretaciones de los hechos. Los hechos por sí solos no bastan.[24]

El pasado es, en resumen, objeto de un aprendizaje cuyo tema somos nosotros mismos. Toda teoría de la cultura (y el estudio de la educación es inviable sin una filosofía de la cultura, como hemos dicho) exige, por tanto, la referencia a la memoria como forma del conocimiento de lo humano. Por lo mismo, no es posible una educación que no tenga como punto de referencia el recuerdo y, junto a ello, el compromiso por asentar la construcción de la sociedad en una *cultura anamnética,* una cultura de la memoria.

Algunos autores se han referido a las *comunidades de memoria,* que serían aquellas comunidades que posee una historia y que no olvidan su pasado:

> Con el fin de no olvidar su pasado (escriben Bellah y sus colaboradores), una comunidad tiene que volver a contar su historia, su narrativa constitutiva, y al hacerlo ofrece ejemplos de los hombres y mujeres que han encarnado e ilustrado el sentido de la comunidad. Estos relatos de la historia colectiva e individuos ejemplares forman una parte de la tradición que es tan fundamental para una comunidad de memoria.[25]

Una cultura basada en la formación de la memoria es particularmente pertinente en lo que se refiere a la educación ética y política de los ciudadanos, pero a condición de que ese ejercicio de la memoria no se pervierta, como ha argumentado Dominick LaCapra en un interesante estudio sobre la historia y la memoria después de Auschwitz:

24. Ibíd., pág. 129.
25. Bellah, R., *Hábitos del corazón,* Madrid, Alianza, 1989, pág. 203.

> En algunas de sus formas, la preocupación por la memoria (dice este autor) puede indicar un fracaso de formación de la voluntad y en la atención a las necesidades del presente y la orientación al futuro.[26]

Del pasado podemos «huir» o «aprender». Pero si elegimos esta segunda opción, ese aprendizaje quizá deba ser uno que se base en una *memoria ejemplar,* es decir, una memoria capaz de retener lo ocurrido (especialmente lo más dramático de la historia) para impedir su repetición.[27] No se trata, como decíamos antes, de recordar para encontrar una oportunidad de venganza, sino de recordar para hacer justicia, cuidar del presente y asegurar un porvenir mejor. En cualquier caso, el primer trabajo de una cultura de la memoria tiene que consistir (como ha dicho Peter Reichel en su estudio *L'Allemagne et sa mémoire)* en no confundir una voluntad activa de conmemoración de la banalización del recuerdo a través de la museización del pasado.[28] Además, aunque los hechos acaecidos son imborrables (y no pueden, por tanto, deshacerse) el *sentido* de lo que pasó no está fijado de una vez por todas. En su carácter interpretativo y reflexivo, la memoria del pasado contribuye precisamente a reformular el sentido que los acontecimientos ocurridos tienen para el presente. Esto ya lo mostró muy bien Marcel Proust.

Desde este punto de vista, memoria y olvido guardan entre sí una estrecha relación, en el sentido de que la definición del olvido, como pérdida del recuerdo, se constituye en un componente de la memoria. En ambos casos, además, hay que hacer una cierta labor de selección. Más todavía: si no seleccionásemos nuestros recuerdos (es decir, si no aprendiésemos a olvidar) nuestra memoria quedaría saturada. Por eso el olvido es como la fuerza viva de la memoria, la que hace que la memoria se sanee en cierto modo. En este sentido, por tanto, el deber de recordar ciertos acontecimientos no puede ser ajeno a un deber paralelo del olvido. Quienes están sobre to-

26. LaCapra, D., *History and Memory after Auschwitz,* Ithaca, Cornell University Press, 1998, pág. 8.

27. Véase Todorov, T., *Les abus de la memoire,* París, Arléa, 1997 (trad, cast.: *Los abusos de la memoria,* Barcelona, Paidós, 2000).

28. Véase Reichel, P., *L'Allemagne et sa mémoire,* París, Odile Jacob, 1998, págs. 11 y sigs.

do sujetos a ese deber de la memoria son quienes no han sido testigos directos de los acontecimientos dramáticos que se deben recordar; las víctimas no necesitan que se les recuerde lo que padecieron. Por tanto, como escribe Marc Augé:

> El deber de la memoria es el deber de los descendientes y tiene dos aspectos: el recuerdo y la vigilancia. La vigilancia es la actualización del recuerdo, el esfuerzo por imaginar en el presente lo que se podría semejar al pasado, o mejor (...) por recordar el pasado como un presente, volver a él para reencontrar en las banalidades de la mediocridad ordinaria la forma horrible de lo innombrable.[29]

Comcfvivimos siempre en un presente, el olvido ayuda a devolvérnoslo cuando recordamos el pasado. Con ello, como fuerza viva de la memoria, es decir, como dispositivo que permite que la memoria se haga ejemplar y se convierta en justicia, en vez de en venganza, el olvido nos facilita el porvenir, para vivir el inicio, para poder actuar, y nos conecta con el instante.[30]

Lo que diferencia a la memoria de una caótica yuxtaposición de fragmentos es que la memoria tiene *sentido,* es decir, requiere o impone un cierto orden, una organización. Así, tanto la memoria individual como la memoria colectiva necesita sujetos, argumentos, etapas, desenlaces. O dicho con otras palabras, la memoria es una *narración* que no se produce en el vacío. En su configuración narrativa, la memoria nos afecta, no nos deja igual, y por eso la memoria crea identidad, ilumina, esclarece, pero también desconstruye y rompe esquemas. Su poder, no obstante, es muy frágil. Porque la actividad del recuerdo no se dispara siempre que nos lo proponemos. Tiene que haber habido una experiencia, un acontecimiento en nuestras vidas.[31] Entonces el recuerdo

29. Augé, M., *Las formas del olvido,* Barcelona, Gedisa, 1998, pág. 102.

30. La relación entre memoria, comprensión, olvido y perdón, respecto a estos temas, es muy controvertida y compleja. Puede consultarse, entre lo más significativo, y desde varias perspectivas, lo siguiente: Ricoeur, P., «El olvido y el perdón», en *Lectura del tiempo pasado,* Madrid, Universal Autónoma de Madrid, 1999, págs. 53-69; Jankélévich, V., *El perdón,* Barcelona, Seix Barral, 1999.

31. Halbwachs, M., *La mémoire collective,* París, Albin Michel, 1997, págs. 97 y sigs.

del pasado viene a nosotros, pero de la mano de sensaciones, de sabores, de aromas. Marcel Proust describió muy bien este aspecto en el famoso episodio de la magdalena, en cuyo análisis no nos podemos detener ahora. Quienes han pasado por determinadas experiencias dramáticas (por ejemplo, quienes sobrevivieron a los campos de concentración) saben muy bien de qué se trata. Anne Michaels describe magistralmente este fenómeno en su novela *Piezas en fuga:*

> El pasado sombrío tiene la forma de todas las cosas que nunca ocurrieron. Invisible, derrite el presente como la lluvia a través de la piedra caliza. Una biografía de la nostalgia. Nos guía como el magnetismo, un tórculo del espíritu. Así es como uno se rompe por un olor, una palabra, un lugar, la fotografía de una montaña de zapatos. Por el amor que cierra la boca antes de pronunciar un nombre.[32]

Es importante, por último, tener presente que, como señala Daniel L. Schacter, el trabajo de la memoria no consiste en traernos a la mente la fotografía de los acontecimientos del pasado archivados objetivamente, sino más bien en volver a captar el significado, el sentido y las emociones a las que dichas experiencias o acontecimientos se asociaron entonces. Los recuerdos son registros de cómo hemos vivido esos acontecimientos, no réplicas de los acontecimientos en sí. Eso significa que la formación de la memoria es importante desde el punto de vista emocional: tiene relación con una educación sentimental."

La respuesta a la pregunta «¿qué debo hacer?» es un imperativo: «¡No puedo olvidar!». Y no se puede olvidar porque no está en mis manos la decisión del olvido, precisamente porque la identidad autónoma —como veremos más adelante— sólo se puede erigir sobre la base de una *heteronomía radical.* «La subjetividad, escribe Levinas, en cuanto responsable, es una subjetividad que está en principio sometida; en cierto modo, la heteronomía es aquí más fuerte que la autonomía.»[34] O, en otras palabras, «el rostro del prójimo signifi-

32. Michaels, A., *Piezas en fuga,* ed. cit., 1988, pág. 24.
33. Schacter, D. L., *En busca de la memoria. El cerebro, la mente y el pasado,* Barcelona, Grupo Zeta, 1999, págs. 15-31.
34. Levinas, E., *Entre nosotros,* ed. cit., 1993, pág. 136.

ca para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato».[35]

No es el sujeto libre y autónomo el que se hace a sí mismo la pregunta «¿qué debo hacer?», sino la voz del Otro, la demanda, la apelación de la alteridad la que me llama a la responsabilidad, a *la imposibilidad ética del olvido.* No olvidar el gran acontecimiento es el deber, el nuevo imperativo ético. De ahí que educar implique recordar, como ha dicho Elie Wiesel. *Una educación sin recuerdo es una educación inhumana.* El totalitarismo siempre ha tenido como gran objetivo, precisamente, borrar la memoria.[36] Y para no olvidar, para hacer justicia, es necesario leer y vivir la experiencia del otro en el relato. Leer los relatos délos supervivientes (Primo Levi y Elie Wiesel serían en este sentido ejemplos paradigmáticos), revivir sus experiencias y contarlas otra vez. Por eso escribe Paul Ricoeur casi al término del tercer volumen de *Tiempo y narración* que «hay crímenes que no deben olvidarse, víctimas cuyo sufrimiento pide menos venganza que narración. Sólo la voluntad de no olvidar puede hacer que estos crímenes no vuelvan nunca más».[37]

Para que los crímenes no vuelvan (para que «Auschwitz no se repita», diría Adorno), y para que se haga justicia, hace falta que la formación de la subjetividad sea anamnética. Porque al leer el relato del Holocausto, el lector se pregunta con Primo Levi: «¿Hasta qué punto ha muerto y no volverá el mundo del campo de concentración?».[38] Los relatos de las experiencias vividas durante el Holocausto tratan de examinar las experiencias límite y, como dice Levi, «en este caso, entran en acción todos o casi todos los factores que pueden deformar las huellas de la memoria. El recuerdo de un trauma es ya traumático, porque recordarlo duele. El que ha sido herido no quiere recordar para poder evitar el dolor del recuerdo. Y el que no ha sido herido directamente, ¿para qué recordar algo que no le concierne?».[39]

35. Lévinas, E., *De otro modo que ser o más allá de la esencia,* ed. cit., 1997, pág. 150.

36. Todorov, T., *Les abus de la memoire,* ed. cit., 1995, pág. 9.

37. Ricoeur, P., *Tiempo y narración. Voi. III: El tiempo narrado,* México, Siglo xxi, 1996, pág. 912.

38. Levi, P., *Los hundidos y los salvados,* Barcelona, Muchnik, 1989, pág. 19.

39. Levi, P., *Los hundidos y los salvados,* ed. cit., 1989, pág. 22.

La pregunta de Levi es fundamental: *¿para qué recordar algo que no le concierne?* Pero *Auschwitz nos concierne a todos.* Auschwitz es el *símbolo* del horror del crimen cometido contra el pueblo judío, pero Auschwitz nos toca a todos, y lo inconcebible de ello es, mucho más que el silencio de Dios, el silencio de los hombres.[40] Vivimos actualmente un momento peligroso; a saber, el de convertir Auschwitz en algo puramente histórico. Por eso «el destino judío debe ser recordado moralmente».[41] Después de Auschwitz todos somos responsables. No puede haber futuro sin memoria del pasado. Un futuro sin memoria es un futuro injusto, inmoral.[42]

No hay una imagen prefabricada de la vida humana. No hay destino. Después de Auschwitz, apelar al destino es inmoral. Precisamente el recuerdo desvelado en la lectura de los relatos debe evitar una repetición de Auschwitz y luchar por devolver la palabra de los que ya no están. Frente a los libros de los relatos del Holocausto, uno no puede sino preguntar «¿por qué?». Esta pregunta ya es una fractura de la necesidad, de la totalidad y del destino. El lector, entonces, construye su subjetividad desde el Otro y, por lo tanto, el recuerdo es su categoría constitutiva.[43] Por eso escribió Walter Benjamín que «nuestras historias siempre han sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas»,[44] y también por eso sostiene Klaus Mollenhauer que la pedagogía debe ser cómplice del recuerdo. La pedagogía debe trabajar sobre recuerdos y buscar en ellos sus principios fundamentales.[45]

Todo lo dicho sin duda puede merecer múltiples comentarios y críticas. Pero no queremos terminar esta introduc-

40. Sobre el silencio de Dios en Auschwitz véase el estremecedor relato de E. Wiesel, *La noche. El alba. El día,* Barcelona, Muchnik, 1986.

41. Metz, J. B., *Más allá de la religión burguesa,* Sigúeme, Salamanca, 1982, pág. 26.

42. «La memoria colectiva es una de las raíces de la memoria necesaria para construir el pasado y, por lo tanto, la posibilidad del futuro.» (Ouaknin, M.-A., *Bibliothérapie,* París, Seuil, 1994, pág. 354.)

43. Metz, J. B., «Anamnetische Vernunft», ed. cit., 1989, pág. 737.

44. Benjamin, W., «El narrador», ed. cit., 1991, pág. 118.

45. Mollenhauer, K., *Vergessene Zusammenhänge,* Munich, Juventa, 1991, pág. 10.

ción sin dejar muy claro cuáles son los dos principios fundamentales que, en nuestra opinión, gobiernan la idea de la educación como *acontecimiento ético, o* lo que es lo mismo, la pedagogía de la radical novedad.

Nos referimos a la *heteronomía* y a la *razón anamnética.* Estos dos principios no pretenden negar (pretenderlo sería ridículo, en lo menor) la importancia de la autonomía, la capacidad del diálogo y de la razón comunicativa para la resolución de nuestros conflictos. Su único propósito es completarlos e indicar, con toda la seriedad y el rigor que el asunto merece, que después de dos guerras que han asolado una Europa que hoy se persigue unida y defensora de los derechosíhumanos, y que después de una guerra como la que desoló los Balcanes, no es posible defender una idea de la libertad y del diálogo inspirada en la autoridad de una Razón que no pudo evitar la barbarie, y que deberíamos situar en la entraña misma de nuestras prácticas de formación la *responsabilidad* incondicional hacia el otro y el *recuerdo* de las víctimas.

Gran parte de lo que aquí presentamos surge en un espacio común, en un tiempo y en unas lecturas que los autores de este libro comparten. Esta obra nace de una profunda amistad que cree firmemente en el verso de Paul Celan: «Yo soy tú, cuando yo soy yo».

La educación como acontecimiento ético se ha nutrido de un lenguaje más «inspirado» que «conceptual», es decir, de un lenguaje que se forja en el mismo vientre de la poesía. El origen de estas páginas es una pasión, un deseo, una esperanza que sólo somos capaces de expresar —no sabemos si bien o mal— *poéticamente.*

Queremos dejar bien claro que no tenemos ninguna pretensión de cientificidad, ni de objetividad, ni de neutralidad. El lector, que desee seguir leyendo, descubrirá una interpretación, unas obsesiones, una utopía. *La educación como acontecimiento ético* propone una pedagogía poética. Por eso queremos terminar esta introducción con un poema del poeta Roberto Juarroz:

Edificar una sola vez un día totalmente claro
y dejar que en sus múltiples y abiertos aposentos
cada forma se comporte como quiera.
Que la mano cambie entonces su imagen
y el pájaro la suya
o que ambos las intercambien en su oficio
de acorralar partículas del aire.

Que el tiempo bastonero se haga a un lado,
baje su voz la muerte
y el reloj de la torre
comience a ir hacia atrás o a la deriva
o se titule nube y abandone su sitio.

Que hoy deje su forma de ser hoy
y tome la forma de ser siempre
o por lo menos la del agua,
un agua transparentemente sola,
un resumen del agua.

Que las cosas escapen de sus formas,
que las formas escapen de sus cosas
y que vuelvan a unirse de otro modo.
El mundo se repite demasiado,
es hora de fundar un nuevo mundo.[46]

46. Juarroz, R., *Poesía vertical (Antología)*, Madrid, Visor, 1991, págs. 170-171.

1
LA CONDICIÓN HUMANA EN LA ÉPOCA MODERNA

El arte, como la filosofía, debe sobrevivir a Auschwitz, puesto que es, a su vez, un medio de vigilancia política contra los extravíos de la razón. Le bastará únicamente, para cumplir con esa función, con dejar de ser un puro juego narcisista. Y darse cuenta de que su misión es conservar la traza del dolor (a fin de ser mejor testimonio en contra de él) infligido al hombre por el hombre.

CHRISTIAN DELACAMPAGNE

Como ya hemos señalado en la introducción, el hilo conductor de este libro es que la educación, la auténtica experiencia de formación, constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una *relación,* es decir, *la palabra de un otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad.*

Ésta es la idea que vamos a explorar, desde distintos ángulos, tomando como base el análisis del pensamiento de tres filósofos contemporáneos (Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Emmanuel Levinas). La esencia de este planteamiento *(la educación como acontecimiento ético, la pedagogía de la radical novedad),* obtiene su máxima fuente de sentido tras la experiencia o «acontecimiento» (verdaderamente dramático) de los totalitarismos modernos. Como vamos a argumentar, el totalitarismo rompe la continuidad de la historia occidental y subvierte nuestra manera tradicional de pensar

la cultura y la educación. Ambas tienen que ser repensadas, pues su herencia ya no es el humanismo, sino una *memoria herida de la civilidad* y de la cultura, o dicho de otro modo, la *cultura de lo inhumano.* En este sentido, en este capítulo intentaremos trazar con claridad el marco de interpretación general en función del cual pretendemos volver más claros e inteligibles los argumentos de los restantes capítulos.

1.1. La cultura de la formación después del totalitarismo

En Ta ciudad de Jerusalén existe una avenida de árboles, llamada Yad Vashem, que es un recinto en memoria del Holocausto, y en cada árbol está escrito un número, algún nombre y un lugar.

En diciembre de 1995 había 1.172 árboles, y cada uno de ellos honra a una persona, a una pareja o incluso a una familia que arriesgó su vida para salvar a uno o más judíos durante la Segunda Guerra Mundial. Esas personas eran *goyim:* franceses, belgas, polacos, escandinavos, japoneses, alemanes, ateos o cristianos. Gentes distintas, de nacionalidades distintas y credos diferentes; creyentes y descreídos. A pesar de sus diferencias, esas personas murieron para dar la vida por un desconocido, por el *Otro.* No tenían ninguna necesidad de hacerlo, pero lo hicieron. Podemos pensar en ellos como queramos: en términos de heroicidad o de santidad; lo mismo da. Lo cierto (y esto es lo esencial) es que esas personas fueron capaces (quizá con ayuda de sus imaginaciones respectivas y de su capacidad de ponerse en el lugar del otro— de responder a lo humano por encima y más allá de los dictados de la nación, la religión y la familia. Fueron capaces de hacer lo que Adolf Eichmann —teniente coronel de las SS—, demostró ser incapaz de practicar: *percibir lo humano en cada Otro desconocido,*[41] Con su gesto realizaron una contribución esencial para cualquier filosofía política: el propósito de la mejor de las sociedades no reside en la justicia liberal, sino en la decencia y en el corazón, en la compa-

47. Véase Arendt, H., *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal,* Barcelona, Lumen, 1999.

sión y en la voluntad de hacer que el amor fuese necesario para una convivencia pacífica y permitir nacer una sociedad decente. Porque al amor le falta el conocimiento del otro —quizá en realidad no lo precisa como condición de posibilidad— lo mismo que al conocimiento le falta su alteridad.

En esta dirección, nuestro propósito en lo que sigue será plantear algunas reflexiones sobre la condición humana de la ciudadanía muy centradas en torno a las ideas de la ciudad y la memoria. Para ello, tomaremos como punto de referencia principal la cuestión más amplia de la *relación con el pasado.*™ Lo que argumentaremos tiene mucha relación con el moderno desvanecimiento de la «ciudad» —en su clásico sentido de recuerdo organizado— como espacio que custodia su memoria cívica y como un espacio destinado al aprendizaje de la civilidad. Este ocaso de la ciudad como lugar de aprendizaje cívico lo promueve la experiencia moderna de los totalitarismos. Parte de la dramática «originalidad» de éstos consiste en haber introducido la idea y la práctica de la administración de la vida —como objeto del poder político— en su pura desnudez, una vida dispuesta tanto por la administración según leyes que la excluían de toda protección jurídica como por su caprichoso exterminio en los campos de concentración.

La dramática experiencia de los modernos totalitarismos hace que la cuestión de la formación de la ciudadanía no se pueda plantear hoy marginando la atención a la historia reciente desde el ángulo del recuerdo. Quizá no sea posible, tampoco, eludir la responsabilidad de plantear el tema general de la cultura de la formación dejando de lado —como si fuesen hechos irrepetibles del pasado, o un puro accidente de la civilización moderna— esos dramáticos acontecimientos, cuya horrible novedad consistió en *volver superfina la vida humana*.[49] Prestar atención a tales acontecimientos es

48. Véase Ricoeur, R, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido,* Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1999.

49. «El totalitarismo busca no la dominación despótica sobre los hombres, sino un sistema en el que los hombres sean superfluos. El poder total sólo puede ser logrado y salvaguardado en un mundo de reflejos condicionados, de marionetas sin el más ligero rasgo de espontaneidad.» (Arendt, H., *Los orígenes del totalitarismo,* Madrid, Taurus, 1998, págs. 533 y sigs.)

esencial para lograr, como dice Paul Ricoeur, una «ficcionalización de la historia». Con esta expresión Ricoeur se refiere a la exigencia de narrar los acontecimientos del pasado, no con deseo de venganza, sino de *justicia.* Así lo señala en el volumen tercero de *Tiempo y narración* donde, al referirse a la memoria del Holocausto, escribe:

> Las víctimas de Auschwitz son, por excelencia, los delegados ante nuestra memoria de todas las víctimas de la historia. La experiencia de las víctimas es este reverso de la historia que ninguna astucia de la razón puede llegar a legitimar y que más bien manifiesta el escándalo de la *teodicea* de la historia (...) Pero, qíaizá, hay crímenes que no deben olvidarse, víctimas cuyo sufrimiento pide menos venganza que narración. Sólo la voluntad de no olvidar puede hacer que estos crímenes no vuelvan nunca más.[50]

En las prácticas totalitarias se alcanzó el mayor nivel de crueldad porque la muerte de tantas víctimas en los campos de concentración fue precedida de leyes y medidas jurídicas dentro de las cuales esas mismas víctimas entraban a regularse con el solo propósito de ser excluidos de toda protección de la ley y del derecho.[51] Habiéndoles hurtado la posibilidad de tener derechos, se les privó del derecho a gozar de cualquier clase de derechos reconocidos, y con ello sus vidas acabaron siendo una *nuda vida,* es decir: *la vida de aquel a quien cualquiera puede matar sin cometer crimen por ello ni ser juzgado como asesino.*

Según Giorgio Agamben,[52] el totalitarismo moderno tiene su fundamento en la identidad entre la *vida y la política.* Al margen de esta identificación, el totalitarismo moderno y sus crímenes resultan incomprensibles. Y lo seguirá siendo

50. Ricoeur, P., *1lempo y narración. Vol. III: El tiempo narrado,* ed. cit., 1996, págs. 910-911 y 912.

51. Los campos de concentración —es significativo recordarlo, dice Giorgio Agamben— surgen al mismo tiempo que las nuevas leyes sobre la ciudadanía del Reich y las de las desnacionalización de los ciudadanos promulgadas en casi todos los Estados europeos entre 1914 y 1933. Véase Agamben, G., *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida,* Valencia, Pre-textos, pág. 223, 1998.

52. Agamben, G., *Homo sacer,* ed. cit., 1998, págs. 211 y sigs.

si omitimos situar el fenómeno totalitario, globalmente considerado, en el horizonte de lo que Agamben, siguiendo a Michel Foucault,[53] llama *biopolttica.* Cuando vida y política se identifican, toda vida se hace sagrada y toda política se convierte en *excepción.* Es vida «sagrada», en el sentido de ser «insacrificable» ritualmente, pero también en el sentido en que adquiere esa oscura figura del derecho romano arcaico que es el *Homo Sacer:* la vida a quien cualquiera puede suprimir sin ser castigado por ello. Se trata, por tanto, de una vida *expuesta,* insolente e impúdicamente expuesta al mal. El relato de Primo Levi a su llegada a Auschwitz muestra dramáticamente esta condición:

> Entonces por primera vez nos damos cuenta de que nuestra lengua no tiene palabras para expresar esta ofensa, la destrucción de un hombre. En un instante, con intuición casi profética, se nos ha revelado la realidad, hemos llegado al fondo. Más bajo no puede llegarse: una condición humana más miserable no existe, y no puede imaginarse.[54]

El ciudadano es el que habita la ciudad. Sin embargo, de acuerdo con las tesis de Agamben, quizá debería tenerse en cuenta en toda reflexión sobre la ciudadanía que «el campo de concentración y no la ciudad es hoy el paradigma biopolítico de Occidente».[55] Esta conclusión arroja innumerables sombras de dudas sobre los modelos mediante los cuales las ciencias humanas tratan hoy de organizar y de pensar los espacios públicos de las ciudades del mundo. Quizá nuestras ciudades no tienen una clara conciencia de que en su centro —aunque más humana en apariencia— está todavía esa «nuda vida» que definía la política de los grandes Estados totalitarios.

En este punto, nos gustaría comenzar planteando algunos argumentos expuestos por Hannah Arendt relacionados

53. «Durante milenios —escribe Foucault—, el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de existencia política; el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente» (Foucault, M., «La voluntad del saber», *Historia de la sexualidad I,* Madrid, Siglo xxi, 1995, pág. 17).

54. Levi, P., *Si esto es un hombre,* Barcelona, Muchnik, 1998, pág. 28.

55. Agamben, G., *op. cit.,* 1998, pág. 230.

con la tesis de Agamben. En el análisis que Arendt ofrece de la modernidad, en *La condición humana* principalmente, destacan dos perspectivas complementarias.[56] Por una parte, la modernidad tiene como uno de sus rasgos típicos el *auge de la duda cartesiana,* que se traduce en un giro hacia la *introspección* y una desconfianza hacia los *sentidos* como vía de conocimiento del mundo. Este auge de la duda cartesiana conduce a la pérdida de un mundo común y la desvalorización de la experiencia pública de la acción y del discurso en beneficio del mundo privado. Citemos un fragmento del texto de Arendt:

> **1**.a filosofía moderna —explica Arendt— comenzó con el *de ómnibus dubitantum est* de Descartes, con la duda, pero no con la duda como control inherente a la mente humana para protegerse de las decepciones del pensamiento y de las ilusiones de los sentidos, ni como escepticismo ante los prejuicios y morales de los hombres y de los tiempos, ni siquiera como método crítico de la investigación científica y la especulación filosófica. La duda cartesiana es de alcance mucho más amplio y de intención demasiado fundamental para determinarla con tan concretos contenidos.[57]

Con la primacía conferida a las experiencias del sujeto cartesiano, la Edad Moderna ensalza el poder de la subjetividad como determinante de la realidad, pero a costa de hacer de esta «construcción» de la realidad un asunto eminentemente privado, centrado en un yo desligado de su mundo. El *cogito* cartesiano no exige solamente una radical separación entre la mente y cuerpo, sino que promueve una visión del sujeto en virtud de la cual parece no tener credibilidad alguna la posibilidad de aprehender verídicamente la realidad a través de los todos sentidos, especialmente del oído y de la *capacidad de escucha.*[5]* Esta falta de crédito, que parece ca-

56. Véase Passerin D'Entrèves, M., «Hannah Arendt's Conception of Modernity», en *The Political Philosophy of Hannah Arendt,* Londres, Routledge, 1994, págs. 22 y sigs.

57. Arendt, H., *La condición humana,* Barcelona, Paidós, 1993, pág. 301.

58. Tenemos presente aquí el excelente ensayo de Chalier, C., *Sagesse du sens. Le regard et l'ecoute dans la tradition hébraïque,* Paris, Albin Michel, 1995. En realidad, como observa Catherine Chalier en este libro, lo que ad-

racterizar a lo que de otro modo podríamos llamar *sabiduría de los sentidos,* es lo que hace que la Edad Moderna haya perdido su confianza en las «apariencias». Para Arendt la realidad se manifiesta en sus «apariencias», lo que significa que la época moderna ha perdido su confianza en la «realidad» misma, cuyo conocimiento se pretendía haber garantizado.

En suma, como reconoce Catherine Chalier, la crisis moderna del sujeto hace perder al hombre toda certidumbre sobre su ser. El *Cogito* no constituye ya ese «punto de Arquímedes» cierto e indudable en el que Descartes confiaba para reconstruir el sujeto sobre la base del orden de las verdades. El yo, denunciado modernamente como *ilusión,* hace que el sujeto no pueda más que contentarse con desempeñar un papel en un drama, privado, social e histórico. El sujeto no puede sino esperar a reconocerse por el reconocimiento del *Otro.*[59]

La segunda perspectiva en el tratamiento de Arendt de la modernidad acentúa la idea de que la época moderna se caracteriza por el *auge de lo social.* Este auge de lo social consiste en la expansión de las actividades económicas como objeto central, y casi único, de la actividad política, algo así como en la gestión y administración de la vida, como pura *zoé,* como propósito central de lo político. Esta preocupación casi exclusiva por los asuntos económicos se resuelve en la destrucción de la esfera pública, el único ámbito en que pueden aparecer la libertad y la acción.

Tanto la «primacía de la introspección» como el «auge de lo social» conducen al «eclipse del mundo» como el rasgo central de la época moderna. Se trata de un eclipse del mundo como «mundo común», o lo que es lo mismo, la pérdida

quiere un renovado vigor en la filosofía moderna, con Descartes precisamente, es el paradigma del conocimiento como visión, lo cual, sin duda, significa establecer un primer encuentro con la alteridad. Pero se trata de una alteridad en el que el sujeto que ve, no sólo se disuelve en lo visto, sino que se confirma a sí mismo —se reafirma en lo que es y en quién es— precisamente por percibir su diferencia con lo percibido. Frente a este primer momento de encuentro con la alteridad, Chalier destaca, desde la filosofía hebraica, el paradigma de la escucha, el privilegio del oído. Véanse págs. 9 y sigs.

59. Véase Chalier, C., *Por une morale au-delà du savoir. Kant et Levinas,* Paris, Albin Minchel, 1998, pág. 7.

de la capacidad de construir intersubjetivamente el mundo de la experiencia, de la acción y del discurso:

> Los hombres —explica Arendt— no pueden convertirse en ciudadanos del mundo como lo son de sus respectivos países, ni los hombres sociales poseer colectivamente como lo hace la familia con su propiedad privada. El auge de la sociedad acarreó la simultánea decadencia de la esfera pública y de la privada. Pero el eclipse del mundo común público, tan crucial en la formación del solitario hombre de masas y tan peligroso en la formación de la mentalidad no mundana de los modernos movimientos ideológicos de las masas, comenzó con la pérdida mucho más tangible de una parte privadamente compartida del mundo.[60]

Hannah Arendt, en su obra, explica el proceso moderno que conduce a la victoria del *Homo laborans* y con él a la vida biológica como centro de la actividad política. La progresiva decadencia de un espacio político era correlativa a la victoria de la vida biológica, a una vida en parte ya prevista por los mecanismos de poder y de control de una política capaz de matar la vida que es capaz de narrarse y siempre digna de un nuevo comienzo para garantizarse una vida dócil más administrare según sus fines.

Aunque este análisis acierta a la hora de poner en sus justos términos la relación entre la política de dominación totalitaria y esa particular condición de «vida» que son los campos de concentración, a Arendt parece escapársele el hecho de «que precisamente la transformación radical de la política en espacio de la *nuda vida* (es decir, en un campo de concentración) ha legitimado y hecho necesario el dominio total. Sólo porque en nuestro tiempo la política ha pasado a ser integralmente biopolítica, se ha podido construir, en una medida desconocida, como política totalitaria».[61]

Esto puede significar que junto a los rostros más temibles y bien conocidos del totalitarismo —Hitler y Stalin—en la época moderna también debamos hablar de otra forma de «totalitarismo democrático», cuyo propósito y objeto es la gestión de la vida, su administración y puesta en circulación

60. Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, págs. 285-286.
61. Agamben, G„ *op. cit.,* 1998, pág. 152.

en el mercado bajo los nombres quizá menos temibles, pero no por ello menos crueles, de la globalización, la mundialización y toda esa jerga de la competitividad y la eficacia.

Bajo este nuevo rostro, aparentemente más amable, la política se sirve de cuanto haga falta para lograr sus propósitos, y uno de sus efectos esenciales es *controlar,* para evitar sorpresas e incertidumbres, la capacidad de iniciativa y de radical novedad de los ciudadanos. De ahí nacerá *una pedagogía de la programación,* de la evaluación, de la previsibilidad. Una pedagogía del poder. Una *pedagogía tecnológica,* en definitiva.

Lo cruel de las estrategias de nuestra biopolítica moderna es que, en su pretensión de eliminar la radical espontaneidad e iniciativa de los ciudadanos, insiste una y otra vez en la importancia de la innovación, el cambio y esa otra forma de «novedad» que Arendt se cuidó siempre de criticar agudamente. De ahí que no sorprenda que hoy las organizaciones humanitarias estén cada vez más cerca de las organizaciones supranacionales, y cuyo objeto de acción es esas vidas de tantos y tantos seres humanos que, en sentido estricto, nadie puede sacrificar ritualmente, pero que pueden, sin embargo, acabar a manos de cualquiera:

> Los «ojos implorantes» del niño ruandés, cuya fotografía se quiere exhibir para obtener dinero, pero al que «ya es difícil encontrar todavía con vida», constituyen quizá el emblema más pregnante de la nuda vida en nuestro tiempo, esa nuda vida que las organizaciones humanitarias necesitan de manera exactamente simétrica a la del poder estatal.[62]

¿En qué consiste la singularidad de los modernos totalitarismos? Ellos han puesto en «crisis» nuestro tiempo y generado unas condiciones estrictamente contemporáneas dentro de las cuales debemos aprender de nuevo a pensar sobre lo que nos concierne, en este caso la ciudadanía y su educación. Ante esta crisis no podemos responder con prejuicios, sino que tenemos que afrontarla emitiendo juicios directos.

La verdadera originalidad del totalitarismo —escribió Hannah Arendt— no reside, así, en que haya introducido

62. Agamben, G., *op. cit.,* 1998, págs. 169-170.

una nueva idea en el mundo: el mal político ya lo hemos conocido antes de los campos de exterminio. Más bien reside en haber pulverizado todas nuestras categorías de pensamiento, juicio y reflexión moral.[63] Se trata de un *acontecimiento* tan incomprensible e inimaginable que por fuerza nos debe *hacer pensar.* Como tal «acontecimiento», el totalitarismo requiere nuevas categorías para poderlo analizar, ya que rompe la continuidad de la historia occidental, obligándonos a pensar en ausencia de una tradición; más aún, la Historia misma ya no puede ser concebida según las categorías típicamente modernas: continuidad, progreso y causalidad,[64] las mismas que están en la base, sin embargo, del discurso pedagógico dominante.

Ernesto Sábato ha señalado recientemente que la Historia no progresa, sino que más bien está regida por un movimiento de marchas y contramarchas, de avances y retrocesos: «El progreso es únicamente válido para el pensamiento puro».[65] Desde este punto de vista, filosóficamente, tiene pleno sentido la pregunta sobre la actividad del pensamiento después de la barbarie totalitaria.[66] Pero en educación, ese mismo interrogante también tiene una relevancia principal, como ha mostrado J.-E Forges.[67] Aquí la cuestión que se plantea tiene que ver con la educación de una memoria ejemplar y la for-

63. Véase Arendt, H., «Comprensión y política», en *De la historia a la acción,* Barcelona, Paidós, 1995, págs. 31-32.

64. Véase Mosès, S., *El ángel de la historia,* Valencia, Frónesis-Cátedra, 1997, pág. 21.

65. Sábato, E., *Antes delfín,* Barcelona, Seix Barrai, 1999, pág. 102.

66. Véase por ejemplo: Mate, R., *Memoria de Occidente,* Barcelona, Anthropos, 1997; Mèlich, J.-C., *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz,* Barcelona, Anthropos, 1998; Fackhenheim, E., *Penser après Auschwitz,* París, Cerf, págs. 117 y sigs., 1986; Todorov, T., *Frente al límite,* Madrid, Siglo xxi, 1993. Para una perspectiva general histórica, véase Besançon, A., *Le malheur du siècle. Sur le communisme, le nazisme et l'unicité de la Shoah,* Paris, Fayard, 1998; Hilberg, R., *Politiques de la memorie,* París, Gallimard, 1994; LaCapra, D., *History and Memory after Auschwitz,* Ithacá, Cornell University Press, 1998; Cuesta, J., «La memoria del horror, después de la Segunda Guerra Mundial», en Cuesta, J. (comp.), «Memoria e Historia», *Ayer,* n° 32, 1998, págs. 104.

67. Forges, J.-F., *Eduquer après Auschwitz,* París, ESF Éditeur, 1997. Véase también el clásico ensayo de Adorno, Th., «Educación después de Auschwitz», en *Educación para la emancipación,* Madrid, Morata, 1998, págs. 79-92.

mación de una *ética de la vigilancia* (o de la *atención*) para recordando el pasado sin venganza, podamos estar más atentos al presente y garanticemos un porvenir mejor.

La barbarie que hemos experimentado refleja en numerosos aspectos la cultura de la que procede y a la que al mismo tiempo profana. Después de esta trágica experiencia —sobre la cual pretendemos construir una Europa unida que aún sigue desgarrándose por otras barbaries— resulta inviable toda teoría de la cultura que no tenga como eje la consideración de tales acontecimientos. La cuestión, por tanto, se puede plantear de distintas formas. Quizá la más directa y radical sea la de George Steiner: *¿Por qué las tradiciones humanistas y los modelos de conducta resultaron una barrera tan frágil contra la bestialidad política?*[68]

La época moderna, la era en la que el espíritu de la civilización debería haber dado ya sus frutos más prometedores, una luz no oscurecida por ninguna sombra, enseña —como escribe Agnes Heller— que «los mismos vasos sanguíneos de la cultura moderna llevaban los virus del mal del siglo xx. Esto quiere decir que es posible que la cultura moderna sea la portadora (o la encarnación) del mal».[69] Quizá resulte moralmente imprudente la asociación entre el Holocausto y la imaginación tecnológica, aunque tampoco es desacertado afirmar que sin una organización burocrática extendida a gran escala en sujetos incapaces de pensar por sí mismos y sin una tecnología desarrollada al margen de una conciencia moralmente formada, no hubiese sido posible el asesinato en masa.[70] La cuestión está en saber si eso que llamamos civilización, como rasgo de la modernidad, tiene una sola cara o dos, una que apunta a la felicidad y al bienestar, y otra que mira el rostro de la muerte y la barbarie. Con todo, Auschwitz se puede «imaginar» también desde ciertas claves típicas de la modernidad: *burocracia, obediencia al mando, fabricación.* Feingold ha escrito que Auschwitz

68. Steiner, G., *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura,* Barcelona, Gedisa, 1992, pág. 48.

69. Heller, A., *Una filosofía de la historia en fragmentos,* Barcelona, Gedisa, 1999, pág. 188.

70. Véase el excelente libro de Bauman, Z., *Modernidad y Holocausto,* Madrid, Sequitur, 1998.

> fue también una extensión rutinaria del moderno sistema de fábricas. En lugar de producir mercancías, la materia prima eran seres humanos y el producto era la muerte, tantas unidades al día consignadas cuidadosamente en las tablas de producción del director. De las chimeneas, símbolo de los modernos sistemas de fábricas, salía humo acre producido por la cremación de carne humana. La red de ferrocarriles, organizada con tanta inteligencia, llevaba a las fábricas un nuevo tipo de materia prima.[71]

La modernidad, que se comprometió muy pronto con una idea de la historia como continuidad y con un tiempo asentado en las ideas de la causalidad y el progreso, nos trajo finalmente producción en cadena, el ferrocarril... y su metáfora letal. Porque una estación de ferrocarril sirve como metáfora del Holocausto: la estación de ferrocarril de Auschwitz. Un viaje cuyo destino sólo conocen los que lo han organizado, y cuyos inocentes pasajeros desconocen, aunque por poco tiempo. El tren de la historia, con su potente máquina, prometía un viaje seguro, de estación en estación, pero sin solución de continuidad por los raíles de una historia pensada en un único sentido, irreversible. La decisión está en subirse a ese tren, pensando que después de haber comido del Árbol del Conocimiento (del Bien y del Mal) aún conservamos nuestra inocencia, o intentar bajarse de él, afrontando con rubor nuestra propia desnudez recién desvelada, y vivir en la estación, para ver pasar el resto de los vagones.

El Holocausto, lejos de ser un accidente de la civilización moderna, es su consecuencia. Lejos de ser tan sólo un *problema judío,* «se gestó y se puso en práctica en nuestra sociedad moderna y racional, en una fase avanzada de nuestra civilización y en un momento álgido de nuestra cultura y, por esta razón, es un problema de esa sociedad, de esa civilización y de esa cultura».[72]

Para impedir su reedición, lo que necesitamos es más civilización y otra clase de civilización al mismo tiempo. Es decir: una educación en la que el *principio de la novedad* le sea esencial e implique otra diferencia y una cierta durabili-

71. Feingold, H. L., «How Unique is the Holocaust», en Grobman, A. y Landes, D. (comps.), *Genocide: Critical Issues of the Holocaust,* Los Ángeles, The Simon Wiesenthal Centre, 1983, págs. 399-400.

72. Bauman, Z., *Modernidad y Holocausto,* ed. cit., 1998, pág. XIII.

dad o permanencia, es decir, *repetición, pero de lo distinto.* Se trata de una civilización que acepte en su esencia otra manera de pensar la razón como motor del progreso.[73] La sospecha de Zygmunt Bauman de que el Holocausto no fue la antítesis de la civilización moderna y de todo lo que ésta representa, sino que pondría al descubierto un rostro distinto del que ya conocemos y admiramos, parece inducir a pensar que prácticas como la «Solución final» se pueden entender como un producto genuino de la *cultura burocrática* y de la *racionalidad instrumental.* Frente a ambas, la educación debe jugar un papel fundamental.

Se trata de una educación asentada y generadora al mismo tiempo de una *razón y cultura anamnéticas,* basadas en la *formación de la memoria.* Sólo una educación así será capaz de reconocer la humanidad allí donde se encuentre. Además, tenemos que aprender a pensar con el hilo de la tradición rota, y con la conciencia formada de una historia discontinua. Tenemos que aprender a pensar la educación y la civilidad en la hendidura del tiempo, en un punto separado tanto del pasado como del presente. Tenemos, en fin, que aprender a pensar que, frente a todo modelo de formación que bajo tal nombre pretenda «fabricar» un ser humano, para luego abandonarlo a su suerte —como hizo Viktor Frankenstein con su creación—, es quizá posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad; y que contra la «horrible novedad» del totalitarismo, es un deber pensar la educación como natalidad y creación de novedad: «La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos»,[74] ha escrito Arendt. O, lo que es lo mismo, el hombre no se fabrica, *nace.* No es la ejecución de un plan previo, sino *el milagro de un puro inicio.*[75]

Auschwitz, que fue posible porque la modernidad creó las condiciones que lo hicieron viable, definitivamente hizo que perdiéramos la inocencia. Con Auschwitz algunos trans-

73. Ibíd., págs. 16-17.

74. Arendt, H., «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro,* Barcelona, Península, 1996, pág. 186.

75. Véase Finkielkraut, A., *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo xx,* Barcelona, Anagrama, 1998, pág. 44.

gredieron los límites del «conocimiento prohibido».[76] Comimos del árbol prohibido y al hacerlo se nos mostró, en su plena desnudez, la verdad. Perdimos la inocencia y tuvimos —tenemos— que huir del Paraíso en el que creíamos vivir felizmente. Tenemos que salir de una historia con la carga y la responsabilidad que supone tener que vivir después de haberse establecido el Infierno en nuestro Mundo, de tener que seguir viviendo después de haberse intentado el horrible milagro de destruir lo que una vez nació, de hacer superficial y puramente banal la dignidad del hombre.

Si, como pensaba Arendt, la tradición de nuestro pensamiento político comienza con el juicio y la condena a muerte de Sócrates, esa misma tradición se ve definitivamente destruida en Auschwitz. Si Sócrates no pudo *persuadir* de su inocencia a quienes definitivamente le condenaron, entonces es que la ciudad no está preparada para las enseñanzas socráticas y, lo que es quizá peor, las propias enseñanzas de Sócrates quizá se autoinvalidan. La ciudad, al permitir la muerte de Sócrates, mostró su falta de sentido y de juicio para entender al filósofo. Muerto Sócrates, pronto la ciudad se olvidará de sus enseñanzas. La ciudad no es un lugar seguro para el filósofo y, en consecuencia, no se le puede confiar su memoria. Pero entonces, ¿qué nos queda?, ¿cuál es nuestro destino?, ¿qué podemos esperar?

Nuestra tradición de filosofía política tiene el terrible privilegio de haber muerto dos veces consecutivas, en Atenas y en los campos de la muerte: «En esos campos de concentración —escribe George Steiner— se realizó la milenaria pornografía del miedo y venganza cultivada en el espíritu occidental por las doctrinas cristianas de la condenación».[77]

1.2. Sobre la civilidad: el territorio de la memoria

Según el concepto de ciudadanía que se hizo dominante en la posguerra, y que promovió un conocido texto de T. H. Marshall, ser un ciudadano es algo que se otorga, ya que implica el explícito reconocimiento de un cuerpo de derechos

76. Véase Shattuck, R., *Conocimiento prohibido,* Madrid, Taurus, 1998.
77. Steiner, G,, *En el castillo de Barba Azul,* ed. cit., 1998, pág. 77.

civiles, políticos y sociales. Según esta perspectiva, hay una *ciudadanía legal* —relacionada con la totalidad de derechos relacionados con el estatus personal, una *ciudadanía política* —que incluye derechos políticos, como el derecho al voto y el derecho a ocupar un cargo público—, y una *ciudadanía social,* que incluye los derechos de los ciudadanos a determinadas prestaciones sociales (salud, educación, empleo, seguridad social, etc.).[78] La visión de Marshall se puede enjuiciar críticamente —por insuficiente— de varias maneras:

a) En primer lugar, su enfoque acentúa mucho más la aceptación pasiva de los derechos de la ciudadanía que el ejercicio activo de las responsabilidades y las virtudes ciudadanas.
b) En segundo término, ese enfoque no incorpora suficientemente el creciente pluralismo social y cultural de las sociedades modernas.[79]
c) En tercer lugar, su visión de la ciudadanía social es excesivamente instrumental: la justificación para proporcionar diversas atenciones sociales —como por ejemplo la atención sanitaria— no radica en que a los enfermos hay que curarlos para que puedan participar activamente en la sociedad, sino porque curar a las personas enfermas es algo bueno en sí mismo, intrínsecamente.[80]

Esta manera de definir la ciudadanía resulta, pues, restrictiva, pues deja de lado una cuarta dimensión de la ciudadanía —que completaría la lista de Marshall—, a saber: la *ciudadanía simbólica.* Avishai Margalit la define como la participación en la salud simbólica de la sociedad, y su principio fundamental es que «una sociedad decente no debe de-

78. Véase Marschall, T. H., *Class, Citizenship, and Social Development,* Nueva York, Anchor, 1965, págs. 78 y sigs.

79. Véase Kymlicka, W. y Norman, W., «El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía», *La política. Revista de Estudios sobre el Estado y la sociedad,* n° 3, octubre, Paidós, 1997, Pág. 8.

80. Véase Margalit, A., *La sociedad decente,* Barcelona, Paidós, 1997, Pág. 130.

sarrollar o apoyar a nivel institucional ningún símbolo que esté dirigido, explícita o implícitamente, en contra de algunos ciudadanos del Estado».[81]

En buena parte, vivimos en el orden de los signos, signos que emite el mundo y que son susceptibles de interpretación y narración. La construcción de la realidad —también la de la política— es siempre de orden simbólico. Lo simbólico es ese gesto que remite siempre a un sentido que no se encuentra claramente visible de modo inmediato. Es algo que representa un significado que no le es inherente. De acuerdo con esto, hablar de una «ciudadanía simbólica» es hablar de un ejercicio, el ciudadano, que ha de remitir a cosas que no se encuentran presentes de modo explícito en su mismo ejercicio, pero que lo evocan como fuente de sentido. Ese algo a lo que remiten se encuentra, en buena medida, en un pasado que es posible rememorar y conmemorar.

Los griegos trataron de remediar la intrínseca fragilidad de la *acción* humana a través de la fundación de la *polis*.[82] La ciudad es una especie de «recuerdo organizado» que asegura al actor mortal que su pasajera existencia nunca carecerá de la realidad que procede del hecho de que uno pueda ser visto y oído en cada aparición en la esfera pública. La esfera pública que garantiza la ciudad es un escenario de aparición en el que los ciudadanos son capaces de política en la misma medida en que son capaces de «compartir palabras y actos». Con los campos de concentración se rompe el esquema según el cual la ciudad —como recuerdo organizado— no sólo permite descubrir nuestra identidad como ciudadanos sino también como personas. Se trata de ver la ciudad desde una «ética de la infancia» —también en la óptica de Walter Benjamín—, desde el recuerdo de esa infancia —como promesa de un verdadero *initium,* la auténtica capacidad de iniciar algo nuevo— en la que la ciudad era recorrida y habitada, y en donde pasear por la ciudad no era un simple merodearla, sino descubrirla y *aprehenderla,* tomarla para sí como posibilidad de una ciudadanía *por venir.*[83]

81. Ibíd., pág. 132.
82. Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, págs. 215 y sigs.
83. Vázquez, M. E., *Ciudad de la memoria. Infancia de Walter Benjamín,* Valencia, Novatores, 1996, págs. 86-87.

Ser ciudadano significa, así, habitar la ciudad, tenerla como *morada.* El ideal de la ciudadanía apunta, sin embargo, a la idea de una actividad que compromete la propia identidad personal, como habitante de la ciudad, y que depende de una manera pública de ver y estar en el mundo. Aquí, tan ciudadano es quien *construye* la ciudad con su acción y con su palabra, como quien la *reconstruye* con su memoria. Como decía Walter Benjamín en su «Crónica de Berlín», «quiero evocar aquí lo que me ha introducido en la ciudad».[84] Aquí, la ciudad que se evoca, se reconstruye y es el territorio de la memoria.

La ciudad es, por tanto, un recuerdo organizado y permite que el ciudadano que lo fue una vez —y que por la fuerza de un poder coercitivo impuesto dejó de serlo a su pesar— reconstruya su memoria, el «sentido» de aquello que amaba en ella. Se trata de una memoria vinculada, como dijimos anteriormente, a una *ética de la infancia,* que es «el modo en que se construye un perfil propio en el espacio de la ciudad; una manera de devenir y recorrerla, ser y habitar».[85]

Natalia Ginzburg escribe sobre este tema de la memoria reconstruida de la ciudad una página muy bella:

> Las calles y plazas de la ciudad, que fueron una vez teatro de nuestro aburrimiento adolescente y objeto de nuestro mayor desprecio, se convirtieron en los lugares que teníamos que defender. Las palabras *patria* e «Italia», que nos producían náuseas cuando aparecían en los muros de nuestros colegios porque iban acompañadas por el adjetivo «fascista», porque estaban vacías de contenido, de pronto aparecían ante nosotros sin adjetivos, y tan transformadas que se diría que las oíamos y que pensábamos en ellas por primera vez. De pronto parecían de verdad ante nuestros oídos. Estábamos allí para defender la *patria,* y la *patria* eran esas calles y esas plazas, nuestros amados y nuestra niñez, y a toda la gente que pasaba. Una verdad tan simple y obvia nos parecía extraña porque habíamos crecido con la convicción de que no teníamos *patria* y porque habíamos nacido, desgraciadamente para nosotros, en un momento vacío. Y aún más extraño para nosotros era el hecho de que por

84. Benjamín, W., «Crónica de Berlín», en *Escritos autobiográficos,* Madrid, Alianza, 1996.

85. Vázquez, M. E,, *op. cit.,* 1996, págs. 86-87.

amor de todos aquellos desconocidos que pasaban, y por amor a un futuro desconocido pero que podíamos descifrar en la distancia, en medio de la privación y la devastación, la solidez y el esplendor, cada uno de nosotros estaba dispuesto a perderse y a perder su vida.[86]

Estas consideraciones nos permiten enlazar con el concepto de ciudadanía defendido por Hannah Arendt en *Los orígenes del totalitarismo.* Se trata de la *ciudadanía como el derecho a tener derechos:*

> Llegamos a ser conscientes —escribe Arendt— de la existencia de un derecho a tener derechos (y esto significa vivir dentro de un marco donde uno es juzgado por las acciones y las opiniones propias) y de un derecho a pertenecer a algún tipo de comunidad organizada, sólo cuando emergieron millones de personas que habían perdido y que no podían recobrar estos derechos por obra de la nueva situación política global.[87]

No se trata, por tanto, de la resultante de otorgar un conjunto específico de derechos, sino de un derecho que es previo a todo derecho: *el derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo común.* Esta perspectiva sobre la ciudadanía está conectada con la experiencia de los desposeídos, de los que un día tuvieron voz y un espacio público en el que moverse libremente, y ya no lo tienen; tiene que ver, en definitiva, con aquellos a los que, para convertirlos en algo menos que en seres humanos —en seres superfluos— comenzaron con desposeerles de su derecho a la ciudadanía, es decir, de disfrutar de un mundo común al que poder cuidar y también amar.

La presencia de estas masas de personas sin ciudadanía, sin hogar, sin un lugar en el mundo, viviendo perseguidos con la sola culpa de existir y de «ser» distintos de aquellos que detentaban un poder totalitario y que odiaban toda forma de pluralidad, hace que el concepto de ciudadanía y su

86. Citado por Pavone, C., *Una guerra civile,* Turín, 1991, pág. 172. Recogemos el texto de Virolli, M., *Por amor a la patria. Un ensayo sobre el patriotismo y el nacionalismo,* Madrid, Acento Editorial, 1997, pág. 209.

87. Arendt, H., *Los orígenes del totalitarismo,* Madrid, Taurus, 1998, pág. 375.

aprendizaje se deba conectar a la memoria de aquello que tan gráficamente describió también Hannah Arendt, en enero de 1943, en un ensayo sobre los refugiados:

> Perdimos nuestros hogares, lo que significa la familiaridad de la vida cotidiana. Perdimos nuestras ocupaciones, lo que significa la confianza de que tenemos alguna utilidad en el mundo. Perdimos nuestra lengua, lo que significa la naturalidad de las reacciones, la simplicidad de los gestos... Aparentemente, nadie quiere saber que la historia contemporánea ha creado un nuevo tipo de seres humanos, el cual es colocado en campos de concentración por sus enemigos y en campos de internamiento por sus amigos.[88]

El ciudadano que participa en la construcción de la ciudad de los hombres y que la reconstruye como territorio de la memoria, cuando aprende que el mejor de los propósitos de su aprendizaje cívico no reside en su mente, sino en el corazón, acaba encontrando que su ciudadanía lo es, sobre todo, de una *ciudad-refugio.* Una ciudad fundada en una *ética de la hospitalidad.* Aprender la ciudadanía, en esta ciudad, es un lento aprendizaje, y quizá incluso un aprender doloroso, pero que tiene que ver con la civilidad y con la humanidad: es como aprender a *re-educarse el gusto* por lo humano.

De acuerdo con estas ideas, debemos volver a pensar la ciudad y la legitimación de la política *más allá de las teorías del contrato social,* más allá del mundo hobbesiano, dentro del cual ni el amor por el otro ni la piedad para con las víctimas perturban el egoísmo del alma humana, sino tan sólo el miedo de cada cual respecto del otro, de quien siempre aparece como un enemigo potencial, alguien del que debemos defendernos.[89] Contrariamente a este planteamiento, pode-

88. Arendt, H., «We Refugees», *Menorah Journal,* 31, enero, de 1943, págs. 55-56.

89. Por supuesto, pensar la *ciudad* contra las teorías del contrato social es pensarla contra el «liberalismo político» que representa John Rawls, tanto en su libro *Teoría de la justicia* como en su última obra, *El liberalismo político.* Desde Rawls quizá se podría conceder la posibilidad de construir una sociedad *justa —imparcial,* según su teoría— aunque probablemente *no* una sociedad *decente,* capaz de humillar al otro y no atenta a la cuestión levinasiana del tercero. Véase Margalit, A., *La sociedad decente,* ed. cit., 1997.

mos preguntarnos si es posible una «construcción» de la ciudad y del orden político —construir, en el sentido de formar, en el sentido de formación y educación— a partir de la *responsabilidad,* entendida como *respuesta al otro,* en su radical alteridad, y en atención al *tercero.* Porque, como pensaba Emmanuel Levinas, el «otro» no está nunca solo frente al yo —de cara al yo— sino que debe responder por el «tercero» que está al lado.[90]

1.3. El descubrimiento del otro: la alteridad

La atención al *otro,* la respuesta a su llamada, la *responsabilidad,* es lo que nos permite «humanizar la civilidad». Pero su descubrimiento está lleno de obstáculos. Para mostrarlo, pondremos un ejemplo literario. Escribe Marcel Proust, de la mano de su narrador Marcel, que durante mucho tiempo tenía por costumbre acostarse temprano. El arranque de *En busca del tiempo perdido* es un movimiento inicial que tiene que ver con la narración del miedo y la angustia del pequeño Marcel a la *noche,* a la soledad de la noche, a la angustia provocada por el intenso silencio de la soledad del cuarto en la oscuridad y la inquieta y nerviosa espera del niño Marcel al beso de despedida de su madre. Su primera memoria de Combray, de esas noches en su alcoba infantil, está como interferida y mediatizada por la demora —y a veces la fatal ausencia— de ese beso maternal, una demora provocada por la llegada de un visitante, Swann, a quienes los padres del joven Marcel debía acoger con *hospitalidad.*

La «noche» es la metáfora que el filósofo lituano Emmanuel Levinas empleaba para mostrar la angustia provocada, no ya como en el caso de Jean-Paul Sartre por la presencia angustiante de la *Nada* —la ausencia del *Ser*—, sino por *el horror del Ser* en su monotonía desprovista de sentido. Esta presencia que nos excede es denominada por Levinas el «Hay», ante el cual la única salida es, precisamente, la atención insomne y vigilante al otro en su alteridad misma, es de-

90. Véase Levinas, E., *Autrement qu'etre, ou au-delà de l'essence,* Paris, La Haya, Nijhoff, 1974, pág. 201 y Chalier, C., *Levinas. La utopía de lo humano,* Barcelona, Riopiedras, 1995, pág. 94.

cir, quizá aquello que el pequeño Marcel aún no era capaz de descubrir en las visitas de Swann.

La noche es la primera experiencia del Ser: algo esencialmente extraño que choca con nosotros mismos y sufrimos como una opresión asfixiante. La noche es la experiencia diaria, nocturna, de nuestros hijos, que duermen solos, mientras los mayores seguimos con nuestra vida mandándoles callar y obligándoles a un silencio no elegido por ellos, mientras sienten que zumba, ensordecedor, el silencio de su alcoba.

La noche es esa primera noche en el infierno de Auschwitz, la primera noche del joven Elie Wiesel, esa primera noche maldita que hace imposible el olvido y milagrosa la vida humana después:

> Jamás olvidaré esa noche, esa primera noche en el campo que hizo de mi vida una sola larga noche bajo siete vueltas de llave.
>
> Jamás olvidaré esa humareda.
>
> Jamás olvidaré las caritas de los niños que vi convertirse en volutas de humo bajo un silencioso cielo azul.
>
> Jamás olvidaré esas llamas que consumieron para siempre mi fe.
>
> Jamás olvidaré ese silencio nocturno que me quitó para siempre las ganas de vivir.
>
> Jamás olvidaré esos instantes que asesinaron a mi Dios y a mi alma, y a mis sueños que adquirieron el rostro del desierto.
>
> Jamás olvidaré, aunque me condenaran a vivir tanto como Dios. Jamás.[91]

La noche es, también, la noche febril de Primo Levi, un «no ciudadano», un «no hombre» para el SS que lo examina como se examina un objeto quizá todavía funcionalmente útil y aprovechable antes de su exterminio total:

> Así se arrastran nuestras noches. El sueño de Tántalo y el sueño del relato se insertan en un tejido de imágenes menos claras: el sufrimiento del día, compuesto de hambre, golpes, frío, cansancio, miedo y promiscuidad, reaparece por las noches en pesadillas informes de una violencia inaudita como en la vida libre se tienen sólo en las noches de fiebre.[92]

91. Wiesel, E,, *La noche,* ed. cit., 1986, pág. 44.
92. Levi, P., *Si esto es un hombre,* ed. cit., 1998, pág. 66.

La noche expresa, pues, el horror ante la aguda y excesiva presencia del Ser, y al mismo tiempo el miedo cerval que se siente cuando se nos es negada nuestra radical diferencia y alteridad, cuando se apagan las consecuencias del crimen de simplemente «ser otro». Al mismo tiempo, la noche, en su equivalencia con la presencia del Ser, es el primer obstáculo —uno que es anterior a nosotros mismos- que podemos encontrar en el descubrimiento del otro en su alteridad. Pero es precisamente el otro, en su exterioridad, donde, de estar, podemos acabar encontrando —después de Auschwitz precisamente, y ante el horror que nos provoca el despedazamiento de países como Yugoslavia, Checoslovaquia y la Unión Soviética— un futuro para una Europa que se pretende unida pero que está desgarrada en su mismo centro. Es en el otro donde también podemos encontrar una salida para pensar «de otro modo», la noción de la ciudadanía y el significado de la civilidad.

Pero volvamos al pequeño Marcel. Parece incapaz de encontrar en el visitante al otro que pide ser acogido con hospitalidad en la casa propia. La casa de uno, la propia casa, es la morada, el lugar donde se vive. O dicho de otro modo: la casa de uno, de cada uno, es el *ethos,* la «morada», el lugar donde anida nuestra moralidad. Quizá este juego de palabras sirva para expresar hacia dónde apunta el argumento: *¿cabe pensar en una casa que no sea hospitalaria?* ¿No debe ser acaso la ética de la casa, de la ciudad, de nuestras naciones o comunidades de origen y nacimiento, una ética que en su misma raíz ha de tomar el nombre de la hospitalidad? ¿O más bien sólo puede ofrecer hospitalidad el que no tiene casa alguna, el que lo ha perdido todo, la persona desplazada que, buscando una ciudad-refugio, en una admirable síntesis es al mismo tiempo *hospes* y *hostis?*[93]

Marcel no es hospitalario porque la presencia del Ser le impide ver en Swann al otro que se debe recibir. Elie Wie-

93. *Hospes,* el que recibe al extranjero; *Hostis,* el que llega, aquel con quien tratamos. De algún modo ambos términos se articulan sintéticamente en la idea de la hospitalidad, expresando con ello un conflicto interno. Así, *hospes* es quien se reconoce en parte extranjero, o sea *hostis.* En definitiva, ¿acaso hospitalidad y hostilidad no juegan en un terreno que les es común? Véase sobre esta cuestión, Cacciari, M., «La paradoja del extranjero», *Archipiélago,* 26-27, 1996, págs. 16-20.

sel y Primo Levi no pueden olvidar, tras esa primera noche, porque la exuberante y ruidosa presencia del Ser les fue impuesta por quienes se negaron a ver en ellos humanidad alguna tras quitarles primero su condición jurídica de ciudadanos, por el mero hecho de ser judíos, de ser distintos. Así pues: *¿qué futuro le cabe a la ciudadanía después de Auschwitz?* ¿Podemos seguir pensando en la ciudadanía y en la política, en las artes y en la cultura, en la educación y en la actividad del pensamiento como si nada hubiese pasado en la historia reciente de Europa? Hoy estas preguntas son esenciales. Tienen que formularse, y la ética y la pedagogía no pueden construirse por más tiempo como si nada de lo que nos ha pasado tuviese importancia. Como ha escrito Tzvetan Todorov,

> los detenidos de los campos vivieron una experiencia extrema; es su deber ante la humanidad informar abiertamente de lo que vieron y experimentaron, pues la verdad se enriquece incluso en la experiencia más horrible; sólo el olvido definitivo convoca a la desesperación. Desde el punto de vista no ya de uno mismo sino de la humanidad (a la que cada uno puede recurrir a su vez), una vida no es vivida en vano si queda de ella una señal, un relato que se añade a las innumerables historias que constituyen nuestra identidad, contribuyendo así, aunque sea en una ínfima medida, a hacer de este mundo algo más armonioso y perfecto. Tal es la paradoja de esta situación: los relatos del mal pueden producir el bien.[94]

Al final de este siglo, nuestro sentido de la ciudadanía y de la educación política tendría que estar, de acuerdo con este texto de Todorov, asentado en la lectura de los relatos de las víctimas de la Historia, una Historia que ya no cabe pensar como continuidad. Sin embargo, uno se puede preguntar, con Jorge Semprún, «¿se puede contar? ¿Podrá contarse alguna vez?». He aquí su respuesta: «No hay más que dejarse llevar. La realidad está ahí. La palabra también (...) Únicamente el artificio de un relato dominado conseguirá transmitir parcialmente la verdad del testimonio».[95]

94. Todorov, T., *Frente al límite,* ed. cit., 1993, pág. 103.

95. Semprún, J., *La escritura o la vida,* Barcelona, Tusquets, 1997, Pág. 25.

Existe una cara oculta de la verdad que una educación a través de la literatura de la memoria y de las artes permite descubrir. Es la verdad esencial que descubrió Zoran Music en sus dibujos en el campo de Dachau: «Después de la visión de los cadáveres (...) creo haber descubierto la verdad. Creo haber comprendido la verdad. La verdad trágica y terrible que tuve que tocar con mi propia mano».[96] Es la otra verdad: la verdad del cadáver desnudo, apilado, que muestra una «verdad desnuda y desprovista de heroísmo: el "ser para la muerte"».[97]

Después de Auschwitz la verdad que hay que contar es la *verdad trágica.* A través del arte y de la escritura, a través de los relatos y las narraciones que nos ponen en contacto con la *memoria del dolor,* con las *lágrimas de la memoria,* esa verdad esencial nos pone en situación de poder narrar lo que ocurrió, una posibilidad que surge cuando aceptamos el reto de mirar *cara a cara* al rostro del Mal, de soportar la mirada del Mal. J. L. Molinuevo ha expresado esta exigencia de dar *testimonio* de lo que se ve y de lo vivido, al recordar que Zoran Music pinta sus dibujos de los cadáveres a escondidas y a riesgo de su propia vida. Sus dibujos no son dibujos sobre Dachau, sino dibujos *en* Dachau. Music anota: «¡Cuando dibujaba me aferraba a los detalles! ¡Cuánta elegancia trágica en esos cuerpos frágiles!... me debatía entre un estado febril y una necesidad irresistible de dibujar para no dejar escapar la belleza trágica y grandiosa».[98]

Así, las hojas de papel en las que Music hace sus dibujos no son un alegato contra algo, sino un testimonio, una crónica sobre el mal, escrita —dibujada— en el infierno. Es aquí donde econtramos la necesaria *mediación del arte para contar lo inenarrable.* El único sustituto de la experiencia que nos ha sido dado vivir es el arte y la literatura. Así, *sin el arte —sin la poesía y sin la literatura— la comprensión íntima y fecunda de lo que estaba sucediendo en Auschwitz tal vez nos hubiese estado vedada para siempre.* Pues, como ha escrito Claudio Magris en *El Danubio:* «Thomas Mann o Brecht son grandes escritores, pero si hubieran intentado inventar una historia sobre Auschwitz

96. Molinuevo, J. L., *El espacio político del arte,* Madrid, Tecnos, 1998 . 63.
97. Ibíd., pág. 63.
98. Ibíd., pág. 63.

sus páginas no habrían sido más que edificante literatura de segunda fila en relación con *Si esto es un hombre-».*[99]

Un ejemplo extraído de la pintura. El lienzo de Brueghel «el Viejo» (1525-1569) —que ilustra el nacimiento de un sujeto moderno que decide afrontar el enigma del mal en un mundo sin un más allá— expresa la misma idea. Su pintura representa un mundo inusitadamente cercano al nuestro, como dice Bernard Sichére. En *El triunfo de la muerte,* la más lúgubre de sus telas, todo el horizonte está en llamas, y sobre una tierra desértica bordeada por un mar, sólo se yerguen árboles muertos, patíbulos, ruedas para las torturas, mientras que la muerte, en su escuálido caballo, conduce su carga de cráneos. Esta pintura se nos acerca porque, como dice Sichére, enuncia «la inmanencia del mal en su forma más obtusa y más irresistible».[100] Es una pintura en la que, como en Auschwitz, Dios se ha retirado de la escena, lo mismo que los «porqués» y, en su lugar, en un punto apenas visible de la tela, encontramos al artista que pinta: «Si este mundo es malo, el pintor mismo queda salvado en cierto modo por su obra que introduce un orden y una belleza, a pesar de todo, en medio de lo que es desorden, desdicha y locura».[101]

La tela de Brueghel representa, así, el pecado original del siglo: los campos de exterminio, el espacio de experimentación sobre la naturaleza humana, un auténtico laboratorio de destrucción del sujeto, con la vista puesta en la aniquilación de la humanidad misma.

Núria Amat, en *Letra herida,* ha escrito que «la literatura es la enorme casa de los muertos. Para escribir es preciso que haya un muerto en la familia, un vacío enorme de peso muerto. Una casa desolada. Una charlatanería muda que inunde la casa o el espacio vacío de la no casa. Y se cuenten cosas tras los telones del silencio».[102]

Desgraciadamente, en esta nuestra casa, nuestro «mundo común», han muerto —brutalmente asesinados— muchos más. Por ellos y a partir de ellos, hoy la literatura y la palabra, la escritura y las artes, la música, la cultura, en su-

99. Magris, C., *El Danubio,* Barcelona, Anagrama, 1997, pág. 131.
100. Sichére, B., *Historias del mal,* Barcelona, Gedisa, 1997, pág. 152.
101. Sichére, B„ *op. cit.,* 1997, pág. 153.
102. Amat, N., *Letra herida,* Madrid, Alfaguara, 1998, pág. 15.

ma, la educación del hombre, tiene el deber y la responsabilidad ética de no olvidar, de recordar, pero no para darnos el lujo enfermizo de la inútil venganza, sino para contar una crónica con la tinta que destila las *lágrimas de la memoria.*

Nuestra lectura del pasado no puede ser la lectura de un lector ilustrado todavía convencido de la autoridad de la Razón. Más bien, nuestra lectura del pasado —nuestro aprendizaje de la Historia— tiene que ser la lectura de un lector que reconoce la autoridad de los muertos, las víctimas de la Historia. La lectura de un lector que reconoce en los textos que narran la crónica de esos vencidos, la canonicidad, la eminencia y la autoridad de quienes, rescatados de las garras de latnuerte, estuvieron en el infierno y, durante un tiempo, supieron —como escribió Primo Levi— que «más bajo no puede llegarse: una condición humana más miserable no existe, y no puede imaginarse».[103]

El totalitarismo moderno, como hemos tratado de mostrar, supone un monumental atentado contra la libertad humana, o dicho en los términos de Hannah Arendt, un atentado contra la capacidad de iniciar algo nuevo, contra la radical espontaneidad del hombre.

La educación es una experiencia que entraña la creación de una novedad cuyo principal reto es pensar y crear un mundo no totalitario. O dicho de otro modo: frente a la «horrible novedad» que entrañan los totalitarismos, cuya lógica consiste en impedir que los hombres sean capaces de iniciativa y de un nuevo comienzo, *es necesario pensar la educación como creación de una radical novedad,* en cuya raíz encontramos la libertad entendida como cualidad de una capacidad de actuar concertada en el contexto de una esfera pública plural.

Si tuviésemos que elegir una frase para expresar lo que queremos decir con estas ideas diríamos que mientras los totalitarismos —por lo menos el totalitarismo nazi— hicieron un elogio instrumental y manipulador de la infancia y la juventud, una educación pensada contra lo que Auschwitz expresa, una pedagogía de la radical novedad, debería hacer un elogio del *milagro del comienzo.*

Así pues, pensada desde el concepto arendtiano de acción, la educación tiene que hacer referencia a la figura del

103. Levi, P., *Si esto es un hombre, op. cit.,* 1998, pág. 28.

«otro», desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la «empatia».[104] Eso nos conducirá a entender *la educación como acontecimiento ético,* como respuesta a la demanda del *rostro* del otro, tal como lo ha expresado Emmanuel Levinas. Del mismo modo, entendida como acción, la educación obligaría a toda pedagogía a adoptar como base de sus reflexiones el fenómeno de la *alteridad,* o dicho con Jan Masschelein, «a tomar en serio la idea de que somos seres heterónomos y que sólo podemos vivir "fuera" de nosotros mismos, en la sociedad».[105]

104. De todos modos, este concepto es muy importante, y la lectura de algunas obras de Martha C. Nussbaum, que nos han llevado a ver desde otra perspectiva la *Teoría de los sentimientos morales* de Adam Smith, resulta muy sugerente para relacionar la capacidad de juicio político y la imaginación narrativa. Sobre esto véase: M. C. Nussbaum, *Justicia poética,* Barcelona, Andrés Bello, 1997.

105. Masschelein, J., «L'éducation comme action. A propos de la pluralité et de la naissance», *Orientamenti Pedagogici,* 37, 1990, pág. 762.

1

HANNAH ARENDT: EDUCACIÓN Y NATALIDAD

> El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable.
>
> HANNAH ARENDT

La filosofía de la educación de Hannah Arendt es una *filosofía de la natalidad* y de ese inicio que en cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente que no estaba previsto. Arendt insistía en la idea de que aunque los hombres tenemos que morir, sin embargo, hemos venido a este mundo a iniciar algo nuevo. La filosofía arendtiana es un elogio de la natalidad, pero no una alabanza sin más del progreso, del *pathos* progresista de la novedad.

La tesis central que resume la filosofía de la educación de Arendt es que «la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos».[106] Con el nacimiento el recién llegado toma una iniciativa y rompe la continuidad del tiempo. Nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad —del nacimiento a la muerte— en una cadena de inicios, o sea, de acciones y novedades. En suma, es capaz de acción. En este capítulo vamos a explorar

106. Arendt, H., «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro,* Barcelona, Península, 1996, pág. 186.

esta idea para tratar de comprender, desde la novedosa perspectiva que el pensamiento arendtiano nos ofrece, la tesis de que la educación es, esencialmente, acción y creación de una radical novedad.

2.1. Fenomenología de la acción

En su libro *La condición humana,* Hannah Arendt desarrolla sus ideas sobre la naturaleza de la acción humana. En esta importante obra encontramos, en efecto, toda una arquitectura y fenomenología de la acción —como algo distinto de la Actividad propia de la labor y de la del trabajo o fabricación— y de la capacidad, que toda acción entraña, de iniciar algo nuevo que no estaba previsto.

Distingue, así, Hannah Arendt entre «labor», «trabajo» y «acción». La primera es una actividad que corresponde a los procesos biológicos del cuerpo. Por medio de la labor, los seres humanos producen todo lo que necesitan para alimentar su organismo vivo, su «cuerpo». La labor abarca toda la existencia humana. Mientras el hombre vive necesita «laborar». No sucede lo mismo con el *trabajo.* En este caso se trata de la fabricación de uno o varios objetos. Cuando el objeto está terminado, el trabajo llega a su término. El fin de la labor es la muerte del organismo vivo. El fin del trabajo, en cambio, nada tiene que ver con el final de la existencia humana. Para Arendt, sin embargo, la diferencia más significativa entre *labor* y *trabajo* radica en que la primera produce bienes de consumo, mientras que el segundo crea objetos de uso y su utilización no causa necesariamente su desaparición.

Justamente en *La condición humana* se encuentra la formulación más explícita de la idea de la natalidad en correspondencia con la acción como inicio, comienzo y novedad. En el examen fenomenológico que Arendt ofrece en esta obra habla de las condiciones de la existencia humana, de las actividades humanas y de los espacios en que tienen lugar estas actividades. Las condiciones son: vida, natalidad, mortalidad, pluralidad, mundanidad, Tierra; las actividades —específicas de la *vita activa*— labor, trabajo y acción; y los espacios la vida privada y la vida pública. Los diferentes conceptos están interconectados.

Así, los hombres nacen, viven y mueren. Se reúnen con otros hombres creando espacios públicos y ámbitos de privacidad para establecer relaciones más estrechas en círculos más íntimos (como la familia y los amigos). Ahora bien, es característico que los hombres, que habitan la Tierra, la pueblen en condiciones de pluralidad humana. Viven en la Tierra y en un mundo que se ha desarrollado por medio de sus actividades específicas, las cuales dependen de condiciones distintas y muy concretas para cada una de las actividades que despliegan.

Así, como ser capaz de acción, el hombre es *Homo politicus,* mientras que su capacidad para laborar expresa su condición de *Homo laborans* y su tendencia al trabajo y a la fabricación su condición de *Homo faber.* Mientras que la «labor» es la actividad que se corresponde con el proceso biológico del cuerpo humano y cuya condición de posibilidad es la misma vida (en el sentido de *zoe),* el «trabajo» es la actividad correspondiente a lo no natural de la exigencia del hombre: la actividad que proporciona un artificial mundo de cosas y su condición de posibilidad es lo que Arendt llama la «mundanidad».

La *acción,* en cambio, es la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta: *¿quién eres tú?:*

> Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: «¿Quién eres tú?». Ese descubrimiento de *quién* es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos.[107]

Debido a su intrínseca fragilidad y desvalimiento, todo lo humano, además de frágil, parece llamado a una mina que le es «natural», y cuya expresión más clara es la figura de la muerte. Hannah Arendt, como ya hemos dicho, no es ajena

107. Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, pág. 202.

a esta característica de nuestra condición humana, pero su pensamiento parece negarse a elaborar una filosofía de la muerte. O dicho en otros términos, a diferencia de su maestro Martin Heidegger, Hannah Arendt parece sugerir —aunque este pensamiento no lo elaboró en todas sus implicaciones— que la experiencia de la muerte es siempre la de la muerte del otro. Habrá que esperar a la filosofía de Levinas para entender esta tesis en toda su amplitud. De todos modos, según Arendt, a pesar de nuestro destino trágico, el hombre encuentra su salvación en el simple hecho del nacimiento, tal y como lo expresa en el siguiente texto:

> * El milagro que salva al mundo, a la esfera de los asuntos humanos, de su ruina «natural» es en último término el hecho de la natalidad, en el que se enraiza ontológicamente la facultad de la acción.[108]

Alain Finkielkraut, parafraseando a Hannah Arendt, ha dejado muy claro lo que esta tesis entraña: «El hombre no se fabrica, nace. No es la ejecución de una idea previa sino el milagro de un puro inicio. En suma, el hombre es el ser en el cual la existencia precede a la esencia».[109]

Para Arendt, la acción es la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, y su condición humana básica es la *pluralidad.* La acción se inscribe en una esfera de pluralidad humana y es, así, la condición esencial de toda vida política, esa esfera pública de encuentro entre los hombres en la que éstos aparecen ante los demás y confirman el hecho biológico de su propio nacimiento.[110] La acción es reveladora de quién es uno. Muestra quiénes somos ante los demás. Nos expresa. Por la acción aparecemos ante los demás.

108. Arendt, H., *Sobre la revolución,* Madrid, Alianza, 1988, pág. 266.

109. Finkielkraut, A., *La humanidad perdida,* ed. cit., 1998, pág. 44.

110. «La esfera política surge del actuar juntos, de "compartir palabras y actos"», escribe Hannah Arendt. Esto es, surge «como un espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita.» (Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, pág. 221.)

Por su poder revelador, la acción crea la condición para el recuerdo, esto es, para la historia"[1] y, además, mantiene una estrecha relación con la condición humana de la natalidad, del nuevo comienzo que es inherente al nacimiento y al poder de iniciar algo nuevo de todo recién llegado.[112]

La genuina acción, el auténtico actuar humano, es así posible sólo en un escenario de pluralidad, esto es, de igualdad y distinción entre los hombres. Necesitamos que los demás vean nuestro actuar y lo nombren. Porque podemos entendernos con los demás, somos así sus iguales; y porque podemos ser capaces de acción y discurso para llegar a entendernos, somos también distintos. Pero este ser «distintos» los unos de los otros no equivale al fenómeno de la *alteridad.*

Somos distintos, más bien, porque podemos expresar nuestra distinción, nuestra identidad, porque podemos comunicar nuestro yo.[113] No sólo decimos «algo», sino que decimos *de* algo. No sólo expresamos un contenido, sino que somos capaces de atribuir estados intencionales tanto a nosotros mismos como a los demás. Poseemos una radical capacidad atributiva de asignar intenciones, deseos, creencias a los demás como base de su vida mental y espiritual, y a través de esta vía nos hacemos capaces de entenderlos y de *comunicarnos.* Nuestras capacidades mentalistas básicas parecen tener su origen en esta distinción que nos diferencia y nos iguala a través de la acción y del discurso.

La acción, por su carácter revelador de la propia identidad, es algo así como una ventana mental que nos abre al mundo y a los otros. Nuestra capacidad para actuar en un

111. Paul Ricoeur ha destacado la importancia de esta tesis de Hannah Arendt, señalando que «responder a la pregunta *¿quien?* (...) es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el *quién* de la acción. Por tanto, *la propia identidad del* quién *no es más que una identidad narrativa».* Véase *Tiempo y narración. Vol. III: El tiempo narrado,* ed. cit., pág. 997.

112. «La natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político, diferenciado del metafísico.» (Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, pág. 23.)

113. «El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distintos. Mediante ellos, los hombres se diferencian, en vez de ser meramente distintos» (ibíd., pág. 200).

escenario público de pluralidad se asienta, pues, en el fenómeno de la *apariencia,* sobre el que tan reiteradamente insiste Arendt. Actuar es mostrarse ante los demás, es aparecer. El ser que se expresa a través de la acción lo hace a través de su *forma,* de su *figura,* de su *apariencia.* Necesita hacerse visible. En el ámbito de los asuntos humanos, *ser* y *aparecer* coinciden."[4] Por eso, una vida sin acción y sin discurso es una vida muerta para un mundo que constantemente se nos «aparece». Lo verdaderamente importante es lo externo, la forma de las cosas y de los seres, su visibilidad.[115]

La acción, pues, en estrecha relación con el discurso, con el poder de la palabra y del lenguaje, es la forma a través cfé la cual nos insertamos en el mundo, y esa inserción es como un segundo nacimiento cuyo impulso es el *comienzo,* la capacidad de comenzar, de iniciar, de poner algo en movimiento.[116]

La capacidad humana para la acción no es una capacidad que se pueda ejercitar en el aislamiento. Estar aislado equivale a ser incapaz de acción. Para privar al hombre de acción, basta con aislarle, con dejarlo solo, o bien privarlo de su distinción frente a otros hombres vinculándolo a una masa. Impidiendo que los hombres tengan tanto vida pública como intimidad o vida privada, logramos privarlos de la capacidad de acción.

Por eso, insiste Arendt, la presencia de «otros» —otros que ven y son vistos, que perciben y son percibidos— es fundamental para actuar, pues nuestras acciones impactan

114. Arendt expresa esta idea en *La vida del espíritu,* Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1984, págs. 32 y sigs.

115. La importancia conferida a la «visibilidad», al hecho de «aparecer» ante los demás, en suma, a la «exterioridad», se podría interpretar también en el sentido de que *vivir,* no como el mero dejar transcurrir la propia vida, sino en la dimensión más aguda de «existir», significa «estar expuesto», vivir desde el riesgo que entraña la propia existencia. Véase F. Bárcena, «El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida», en P. Ortega (comp.): *Educación moral,* Murcia, Cajamurcia, 1997, págs. 193-203. Volveremos sobre esta cuestión en el capítulo 5.

116. «Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano.» (Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, pág. 203.) Como posibilidad de un nuevo y radical comienzo, la acción es acción libre, basada en la libertad.

en ellos y a ellos se dirigen para mostrar quiénes somos. Así toda acción tiene un comienzo, un inicio —*archeim*— y un término —*prattein*— en el que otros muchos colaboran con su ayuda. La acción la inicia uno, o unos pocos, pero la terminan muchos, si es que es una auténtica acción, en su sentido arendtiano. La auténtica acción trasciende, por tanto, a su autor, va más allá incluso de su existencia. Y si es así, el acabamiento de la acción es siempre una *hazaña.*

Pero todo agente —o actor— es al mismo tiempo *paciente.* Al mismo tiempo hace, y sufre o padece. Lo que un actor hace o comienza como agente, conforma una historia, un relato que incluye sus consecuencias. Estas consecuencias, ilimitadas, las sufre tanto él como los demás, pero su narrativa no le pertenece. O mejor dicho, le pertenece como *personaje,* aunque no como *autor,* de una actuación que otros —el historiador y el poeta, básicamente— se encargan de contar.

Dicho de otro modo: el agente de la acción —el actor— muestra quién es porque existen otros que lo nombran y relatan su historia, una vez que ha desaparecido. La auténtica identidad se desvela, entonces, finalmente, como identidad del personaje en una biografía que él no escribe, en tanto que es su personaje. No es el autor, sino el personaje. Pero su actuación siempre exige una cierta relevación pública. Lo que, por contraste, no resulta igual en el ejemplo del «hombre bueno» que relata Arendt.

La bondad de la acción se debe ocultar al autor, y no desvelarse en público. El hombre «bueno» no se puede revelar a sí mismo ante los demás como ejecutando la acción buena, pues toda acción buena que se hace pública y se muestra a esa luz como tal acción buena pierde su bondad. La bondad de la acción es anónima. Lo mismo le ocurre al ejecutor de la acción calificada como mala. El delincuente se ve obligado a ocultar la identidad de su acción, para no traicionarse. Por eso, hombre bueno y hombre malo son figuras solitarias, anónimas. Agentes que, por razones distintas, se mueven en las sombras.

Toda genuina acción va más allá de sí misma. Se sale, por así decir, de sus casillas, de sus fronteras asignadas. Tiene su inicio en un espacio «entre-hombres» —*ínter homines*

esse—[117] o lo rebasa por sus consecuencias ilimitadas y porque la trama narrativa que construye el actor-personaje de algún modo no le pertenece, y necesita ser re-creada con la historia que los otros relatan. Y es que la acción, más que espacial, es *temporal.* La acción se vincula al tiempo, porque impacta y tiene siempre como referente a «otros». Y mira tanto al pasado como al futuro.

En este sentido, toda acción, toda genuina actuación, es intrínsecamente frágil. Su producto es la historia. La conclusión de la acción sólo se desvela en su final, cuando el actor ha desaparecido dando lugar a la aparición del personaje. El agente se transforma en personaje de su historia.

La atción es frágil, e inherentemente frustrante. Primero, es impredecible en su resultado. Pues toda acción desencadena otras acciones o re-acciones. Por eso, por paradójico que nos parezca, en la acción no sabemos lo que hacemos. Segundo, en su proceso es irreversible. La acción deja sus rastros, lo ya hecho. Y no hay manera de deshacerlo.

Pero Arendt se resiste a no remediar esta intrínseca fragilidad de la acción humana. Por la facultad de «perdonar», lo que en otros textos llama *comprensión,*[118] el hombre es capaz de remediar, en parte, el carácter irreversible de la acción humana. El perdón, o la comprensión, nos relaciona con el pasado y sirve para deshacer lo hecho, lo que en principio parecía inamovible. A través de la capacidad de prometer —y toda promesa mantiene una vinculación esencial con el futuro— establecemos en el horizonte de la acción futura pequeñas señales de seguridad, de estabilidad. La comprensión y la promesa o fidelidad a la palabra dada, son los remedios de la fragilidad que le es inherente a la acción.

117. La acción que nos revela se encaja, dice Arendt, «entre los hombres», es la esfera de los asuntos humanos formada por «la trama de las relaciones humanas que existe dondequiera que los hombres viven juntos». Véase *La condición humana,* ed. cit., pág. 207.

118. «Si la esencia de toda acción, y en particular de la acción política, es engendrar un nuevo inicio, entonces la comprensión es la otra cara de la acción, esto es, de aquella forma de cognición, distinta de muchas otras, por la que los hombres que actúan (...) pueden finalmente aceptar lo que irrevocablemente ha ocurrido y reconciliarse con lo que inevitablemente existe.» (Arendt, H., «Comprensión y política», en *De la historia a la acción,* ed. cit., 1995, pág. 44.)

Así, la acción se tensa entre el pasado y el futuro. La *acción es temporal,* como hemos dicho, y no meramente espacial, un actuar que requiere un espacio específico donde insertarse. Y debido a este carácter temporal de la acción todo actuar requiere, además, el complemento del relato, de la narración. La acción es entonces *acción narrada.* Pues si toda acción deja rastros, y además sus consecuencias son ilimitadas, se necesita un relato que reinterprete el argumento. A través de este relato el narrador —que, insistamos de nuevo en ello, no es el mismo que el agente de la acción— ayuda a elaborar el sentido de lo ya hecho, a configurar su significado, indicando en qué aspectos debemos reconciliarnos (y comprender) con el pasado y en qué fallamos en nuestros compromisos o nuestras promesas.

La acción es narrativa y es narrable; «un acontecimiento en busca de un autor», escribe Hugo Mujica,[119] porque toda acción se encarna y parte de una vida que se entrelaza en las vidas de otras personas, en ese espacio de pluralidad y de aparición del que habla Arendt. Como la vida, la acción —en su narratividad— necesita formas en las que presentarse, en y por las que aparecer ante los demás en ese espacio de aparición. Es un impulso a la forma; es formación de sí. La acción necesita de ese impulso —que conecta con la educación, como experiencia original de formación— para lograr la *figura* apropiada para verse y mostrarse. Y en tanto que vinculada a la idea de las formas, a la misma idea de la imagen que se ve y que figura ante los demás, la acción es también objeto de un juicio estético. Toda acción busca su forma, su figura, su imagen, y por eso toda acción es estética. Es una obra de arte, una creación especial. La acción es creación de novedad; creadora de una radical novedad.

Pero para que la acción sea creadora de una novedad tal que impulse siempre un nuevo comienzo perdurable y, por tanto, comunicable a otros, la acción debe poder ser objeto de un aprendizaje y, por tanto, de una cierta imitación. Esta imitación no quedaría bien expresada —si es que ha de ser objeto de un genuino aprendizaje, es decir, si la acción ha de

119. Mujica, H., *Flecha en la niebla. Identidad, palabra y hendidura,* Madrid, Trotta, 1997, pág. 90.

ser aprendida verdaderamente, como se aprende de una experiencia— bajo la figura de la más simple de las imitaciones, como si dijésemos: «Hazlo como yo». Se trata más bien de aprender del actor-personaje mientras éste ejecuta la acción, y responder solícitos a esta otra hipotética invitación suya: «Hazlo conmigo». Entonces no nos limitaríamos a reproducir la originalidad ajena. Más bien, la re-crearíamos, y al mismo tiempo seríamos creadores de una nueva novedad, de un nuevo y original comienzo.

Nuestra capacidad para actuar —para *desplegarnos,* para *extendernos y prolongarnos* en la acción— coincide así con la facultad de comenzar, de intentar, de tomar una iniciativa. Por eso*—como veremos más adelante—, concebida en este sentido arendtiano de la acción, la educación, como posibilidad siempre intacta de un nuevo comienzo, se constituye radicalmente como una *acción ética.* Una ética que no cabe ya reducir al *comportamiento,* «al gesto repetido —dice Ouaknin— que imita un gesto ya hecho sin tener la fuerza de la innovación».[120] Como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace.

2.2. La educación como fabricación

Centrémonos ahora en la cuestión del *trabajo.* Sobre todo desde el positivismo y la pedagogía tecnológica (así como también en la vida cotidiana colonizada por este «espíritu»), el proceso educativo se ha entendido como un proceso de fabricación, esto es, como «trabajo», en lugar de como «acción». ¿Qué significa esto? Apoyándonos en Arendt, sostenemos que *la educación como fabricación se caracteriza por cinco aspectos fundamentales:*

a) La educación es una acción violenta.
b) La educación es una relación medios/fines.
c) La educación es un proceso que se acaba en el tiempo.

120. Ouaknin, M.-A., *Lire aux éclats. Éloge de la caresse,* Paris, Quai Voltaire, 1989, pág. 262.

d) La educación tiene un comienzo y un fin determinado desde el principio.
e) La educación es un proceso reversible.

Desde el momento en que el *Homo faber* fabrica, aparece un elemento de violencia, de violación del mundo, una manipulación de la naturaleza. En tanto que creador del artificio humano, el hombre ha sido siempre un destructor de la naturaleza.[121] El trabajo se caracteriza por la «reificación». El objeto producido es un «producto» que el ser humano «ha sacado de su lugar natural». El *Homo faber* «se comporta como amo y señor de toda la tierra». Esta experiencia de la violencia es la más elemental de la fuerza humana, nos dice Arendt.[122]

En segundo lugar, la fabricación funciona según la lógica de la racionalidad instrumental, esto es, a partir de la relación medios/fines. «La cosa fabricada es un producto final en el doble sentido de que el proceso de producción termina allí [...], y que sólo es un medio para producir este fin.»[123] No vamos a entrar a criticar esta cuestión en detalle. Para ello puede verse la *Crítica de la razón instrumental* de Max Horkheimer.[124] Pero está claro que la pedagogía tecnológica funciona según esta lógica. Para Arendt, lo verdaderamente importante no es tanto saber si somos dueños o esclavos de nuestras máquinas, sino «si dichas máquinas y el movimiento automático de sus procesos han comenzado a dominar e incluso a destruir el mundo y las cosas».[125] O, en otras palabras, si hay una colonización instrumental de todos y cada uno de los aspectos de la existencia humana.

La fabricación posee, además, un término. El proceso de fabricación tiene un fin en el tiempo. Si la educación es fabricación no acompañará toda la vida al ser humano. Se considera, en la fabricación, que el objeto llega un momento

121. Arendt, H., «Labor, trabajo, acción. Una conferencia», en *De la historia a la acción,* ed. cit., 1995, pág. 98.

122. Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, págs. 160-161.

123. Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, pág. 163.

124. Horkheimer, M., *Crítica de la razón instrumental,* Buenos Aires, Sur, 1973, págs. 34 y 42.

125. Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, pág. 170.

en que ya está terminado. El individuo ya está educado, fabricado. La formación ha finalizado. «Tener un comienzo definido y un fin definido "predictible" es el rasgo propio de la fabricación, que mediante esta sola característica se diferencia de las restantes actividades humanas.»[126] Pero si la educación es fabricación y, por lo tanto, finaliza, entonces la identidad deja de construirse. Aparece el sujeto orgulloso, que escapa al tiempo; surge el sujeto sustancializado, totalitario.

Pero, además, el fin, el resultado final del proceso de fabricación está determinado desde el comienzo. Al inicio de la educación —entendida como trabajo— se posee una idea de ser humano que se llevará a feliz término en el proceso de fabricación. «El verdadero trabajo de fabricación se realiza bajo la guía de un modelo, de acuerdo con el cual se construye el objeto.»[127] Esto es típico del concepto clásico de educación. A partir de un modelo de ser humano se inicia un proceso de «manipulación» o de «represión» para conseguir un nuevo ser humano, de acuerdo con las finalidades que uno se había propuesto al principio.

Finalmente, la educación es, desde el punto de vista de la fabricación, un proceso reversible. Se puede volver atrás. Es posible rehacer lo que ya ha sido hecho, y el objeto fabricado se puede sustituir por otro objeto fabricado, puesto que son idénticos. La fabricación es un proceso reproductible.[128]

Como consecuencia de todo ello, Hannah Arendt sostiene con acierto, que *el drama no radica en la fabricación en sí misma, sino en la exportación de la fabricación a todas las facetas de la existencia,* la generalización de la fabricación «donde el provecho y la utilidad son establecidos como las normas últimas para el mundo, así como para la vida activa de los hombres que en él se mueven».[129] Esta generalización es típica del *Homo faber,* o, en otras palabras, forma parte de

126. Ibid., pág. 163.

127. Ibid., pág. 161.

128. Benjamin, W., *L'obra d'art a l'època de la seva reproductibilitat tècnica,* Barcelona, Ed. 62, 1993. Véase también Agamben, G., *El hombre sin contenido,* Barcelona, Altera, 1998, pág. 101.

129. Arendt, H., «Labor, trabajo, acción. Una conferencia», ed. cit., 1995, págs. 101-102.

la esencia del trabajo entender todo lo que en la vida humana sucede bajo el prisma de los valores y los criterios de la fabricación. «"En beneficio de" la utilidad en general juzga el *Homo faber* y realiza todo "con el fin de".»[130] El mundo de la fabricación no tolera la pregunta por la «razón de la utilidad». No se puede cuestionar su valor de «uso». En el universo del *Homo faber,* todo tiene que servir para algo, todo debe ser útil, «es decir, debe prestarse como instrumento para realizar algo más».[131] El mundo de la fabricación funciona según la lógica de la razón instrumental, a saber, «resultado óptimo con el mínimo coste y esfuerzo posible», y su organización responde a la estructura burocrática.

La «fabricación» educativa aparece bajo distintos nombres en la literatura pedagógica. «Instrucción», «currículo»... son términos que sugieren el deseo de ser fiel a una forma sistemática, evaluable y mensurable de las interacciones e intervenciones educativas. Instrucción y currículo son aspectos de la «fabricación educativa» y, como advierte acertadamente el pedagogo holandés Max van Manen, «suelen implicar una forma de educar niños como una producción planificada de enseñanza/aprendizaje».[132]

Philippe Meirieu, en su libro *Frankenstein educador,* también ha puesto de manifiesto esta concepción moderna de la educación como fabricación. La modernidad educativa, escribe Meirieu, se caracteriza «por el potente auge del poder del educador: mientras que en otros tiempos había resignación ante el hecho de que las cosas se hicieran de modo aleatorio, en función de la riqueza del entorno del niño y de la oportunidad de lo que se fuese encontrando, hoy se pretende controlar lo mejor posible los procesos educativos y actuar sobre el sujeto que hay que educar de modo coherente, concertado y sistemático... para su máximo bien».[133] Frente al *trabajo,* Arendt presenta la *acción.* De estudiar qué significa que *la educación es acción* nos ocupamos a continuación.

130. Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, pág. 72.

131. Ibíd., pág. 173.

132. Van Manen, M., *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad padagógica,* Barcelona, Paidós, 1998, pág. 44.

133. Meirieu, P., *Frankenstein educador,* Barcelona, Laertes, 1998, Pág. 29.

2.3. La educación como acción imprevisible

Hemos visto que no hay vida humana sin acción y sin discurso. Con la palabra y la acción nos insertamos en la existencia humana. Esto es como un segundo nacimiento. No hay ni utilidad ni necesidad de actuar. Actuar significa tomar la iniciativa, comenzar.[134] Desde el momento de nacer, el ser humano se presta a la acción. Pero el verdadero nacimiento conlleva la novedad, la imprevisibilidad y la irreversibilidad. Ésta es, a nuestro juicio, la gran aportación de la teoría arendtiana de la acción:

> Lo nuevo siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los ñnes prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro. *El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable,*[135]

Las consecuencias que tiene el texto anterior para la acción educativa son inmensas. A menudo la educación, en la vida cotidiana, se comprende como la eliminación de la novedad, de la improbabilidad, de la sorpresa. Ya hemos visto que la educación es, desde esta perspectiva, un proceso de fabricación: uno se propone unos objetivos, y la acción educativa, se dice, consiste en la realización de tales objetivos. El control y la evaluación final del proceso son fundamentales en toda acción pedagógica, se dice. Pero entender así la educación significa comprenderla como *trabajo,* pero no como *acción.*

La educación es *acción* si rompe lo previsto, si sorprende. Por eso, la figura que mejor expresa la «acción» es la «natalidad» o el «nacimiento», figura que ya aparecía en *La estrella de la Redención* (1921) de Franz Rosenzweig. Rosenzweig escribe que «el nacimiento irrumpe, sin embargo, en su resultado, como un pleno milagro, con la avasalladora fuerza de lo imprevisto e imprevisible».[136]

134. Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, pág. 201.

135. Ibíd., pág. 202. La cursiva es nuestra.

136. Rosenzweig, F., *La estrella de la Redención,* Salamanca, Sigúeme, 1997, pág. 89.

Precisamente por esta capacidad radical de sorpresa e innovación el ser humano es insustituible, único e irrepetible. Si entendiéramos la educación como un proceso controlado y controlable, evaluable, el sujeto de la educación nunca aparecería como una persona diferente e incomparable.

Pero, al mismo tiempo, la acción como novedad radical está ligada al *discurso,* al *relato.* Cabe insistir en ello, la acción educativa depende de la pregunta planteada a todo recién llegado: «¿Quién eres tú?».[137] Sin el discurso, dice Arendt, la acción no solamente perdería su carácter revelador, sino también su sujeto. Por eso, *la crisis de la narración lleva consigo una crisis de subjetividad.* El ser humano, entonces, sería un robot, y la educación adoctrinamiento. La acción, pues, necesita de la narración, del relato.

La subjetividad que se forma en el cruce entre la acción y el relato, muestra el *quién* y no solamente el *qué* soy, aunque en la sociedad moderna, en la *máquina burocrática,* el *qué* soy haya desplazado cada vez más al *quién* soy. La figura del *funcionario* magistralmente descrita en las obras de Kafka *(El proceso, El castillo)* es ahora paradigmática. El funcionario no es responsable de nada ni de nadie, no tiene la culpa de nada, se limita a cumplir órdenes, las órdenes de la organización, de la cúpula del poder. *El proceso* de Kafka es la prefiguración del funcionario nazi, que hace oídos sordos a los gritos de las víctimas, y el *Lager* (el campo de concentración), es el *símbolo* de la sociedad totalmente administrada.[138] Como ejemplo de lo dicho se puede ver el siguiente fragmento de *El proceso:*

> «Usted no puede marcharse, está arrestado.» «Así parece», dijo K. «¿Y por qué?», preguntó a continuación. «No nos han encargado que se lo digamos. Vaya a su habitación y espere. El proceso acaba de iniciarse y se enterará de todo a su debido tiempo.»[139]

Compárese este texto de Kafka con la siguiente observación de Primo Levi:

137. Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, pág. 202.

138. González García, J. M., *La máquina burocrática. Afinidades electivas entre Max Webery Kafka,* Madrid, Visor, 1989, pág. 179.

139. Kafka, F„ *El proceso,* Madrid, Cátedra, 1989, pág. 67.

> Los monstruos existen pero son demasiado pocos para ser realmente peligrosos; más peligrosos son los hombres comunes, los *funcionarios* listos para creer y obedecer sin rechistar.[140]

En el funcionario, el *quién* aparece subordinado al *qué.*[141] El funcionario es el hombre común, que nada tiene de particular. Padre de familia, acude cada día puntualmente a su trabajo, vuelve a casa, lee, ve la televisión, juega con sus hijos... y sobre todo *cumple órdenes sin rechistar.* La identidad del *funcionario* está completamente determinada por el lugar —por la *función*— que ocupa en la máquina burocrática. El funcionario no es nada más que una pieza de la trama social. El funcionario es el «sujeto» del proceso de fabricación. Al mismo tiempo, el objeto de este proceso es la creación de nuevos y devotos funcionarios que se integren dentro del tejido social. Éste parece ser el gran objetivo de la educación-fabricación.

La formación narrativa de la identidad hace posible que el ser humano descubra aquello que él es y consiga tramar más o menos coherentemente el relato de su existencia. Escribe Paul Ricoeur que «responder a la pregunta *¿quién?,* como había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por lo tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa».[142]

La acción no es, desde esta perspectiva, un medio para alcanzar un fin. No hay una utilidad teleológica, intencional, en la acción. No tiene sentido la acción sin un sujeto humano, sin un quién que actúa. Esto es lo que hace diferente la acción educativa de la fabricación de un objeto.

La confusión del *qué* con el *quién* supone enredarse en las cualidades de aquel por el que preguntamos, cualidades que puede compartir con otros, y que no lo hacen ni único ni insustituible, hasta el punto de que las «cualidades» acaban separándose e independizándose del hombre que las po-

140. Levi, P., *Si esto es un hombre,* ed. cit., 1995, pág. 209. (La cursiva es nuestra).

141. Sobre esta cuestión resulta iluminadora la novela de José Saramago, *Todos los nombres,* Madrid, Alfaguara, 1998.

142. Ricoeur, P., *Tiempo y narración. Vol. III,* ed. cit., 1996, pág. 997.

see.[143] Nos hallamos ante un «tipo». Un concepto de acción como el que Arendt nos presenta muestra «la imposibilidad de solidificar en palabras la esencia viva de la persona»,[144] que habla y que actúa.

Todo ser humano se inserta en la vida humana mediante la acción y el relato, pero eso no significa que sea el autor o el productor único de la historia de su propia vida. El relato de la vida de uno debe ser escrito por otros, por otras personas y por otros relatos que han tejido el universo simbólico en el que se vive.

Las historias de nuestra existencia, que son el resultado de la acción y del discurso, muestran y configuran una identidad, la nuestra, que no es el resultado de una decisión personal. La acción y el discurso se hallan, en su fluir, en un flujo de vivencias, experiencias, relatos (mitos, cuentos, alegorías), y sólo existen en ellos y desde ellos. Somos los protagonistas de la historia de nuestra vida, pero no sus autores. A lo sumo coautores.

Hannah Arendt distingue entre historia real e historia ficticia. Para ella, la segunda fue hecha, al contrario que la primera, que no la hizo nadie. «La historia real en la que estamos metidos mientras vivimos carece de autor visible o invisible porque no está hecha.»[145] Pero la cuestión que nos ocupa no sería tanto ésta, cuanto la siguiente: ¿en qué medida la acción se constituye realmente a partir de la ficción? O si se quiere, ¿qué lugar ocupa la historia ficticia en la edificación de una historia real?

Arendt insiste en una idea que Ricoeur retomará como la hipótesis que le sirve de punto de unión entre los tres volúmenes de *Tiempo y narración:* «Sólo podemos saber quién es o era alguien conociendo la historia de la que es su héroe, su biografía, en otras palabras».[146] Por lo tanto, la cuestión es ver cuál es el punto de encuentro entre la acción y el relato. Arendt, al igual que luego Ricoeur, recurre a Aristóteles:

143. Véase la descripción de Robert Musil en *El hombre sin atributos,* vol. I, Barcelona, Seix Barral, 1988, pág. 181.

144. Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, pág. 205.

145. Ibíd.,pág. 210.

146. Ibíd., pág. 210.

> ...la cualidad específica y reveladora de la acción y del discurso (...) está tan indisolublemente ligada al flujo vivo del actuar y hablar que sólo puede representarse y «reificarse» mediante una especie de repetición, la imitación o mimesis que, según Aristóteles, prevalece en todas las artes...[147]

La acción teatral o dramatúrgica implica necesariamente una repetición creativa, una relectura, una refiguración de la obra, del texto escrito. Lo mismo sucede en la acción en la vida cotidiana. Que el texto, el relato imaginario, condicione los papeles de los actores sociales no significa que los determine. Como veremos en el capítulo siguiente dedicado a Paul Ricoeur, actuar es una acción narrativa en el sentido en que reconfigura una trama, un relato, mediante la creación, la imaginación creadora *{mimesis).*

2.4. La educación como relato de formación

Característica común a la acción y al discurso es *la presencia del otro.* Esa necesaria relación con los otros provoca que el actor social (y, por lo mismo, el actor de la acción educativa), nunca puede ser meramente un agente, alguien activo que realiza la acción, sino al mismo tiempo un paciente, el que recibe la acción. Y esto vale tanto para el maestro como para el discípulo: «Hacer y sufrir son las dos caras de una misma moneda».[148] La relación entre ambos (maestro y discípulo), aunque puede ser delimitada o institucionalizada, nunca pierde su *fragilidad,* una fragilidad que surge de la condición humana esencial del *nacimiento,* de la *natalidad.* Nada es capaz de acabar con la inherente falta de predicción de las acciones humanas. No se trata de una cuestión de variables, lo que podrían compensar la ciencia y la técnica en un futuro.

Desde este punto de vista el fenómeno educativo no es la *fabricación* de un ser nuevo, que es como se le suele contemplar. En la fabricación, como ya hemos visto, el fabricante ya sabe de antemano qué es lo que quiere fabricar y cómo lo va a fabricar. No. *La educación no es «fabricación» sino «ac-*

147. Ibíd., pág. 211.
148. Ibíd., pág. 213.

ción». Pero Hannah Arendt todavía va más allá. Falta otra figura esencial: el narrador. El «actor» no es capaz de alcanzar el pleno sentido de su acción, el «narrador» sí lo es. Otro narra mi acción y yo narro la acción de otro. Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, quien capta y «hace» la historia.[149]

Uno de los ejemplos más notables de lo expresado por Arendt lo encontramos, sin duda, en una de las mayores novelas de este siglo: *Doktor Faustus* de Thomas Mann, publicada originalmente en el año 1947. Otro ejemplo más cercano a nosotros podría ser *Leviatán,* de Paul Auster. La acción se caracteriza por la narración que alguien, que no pasa por ser necesariamente el actor, realiza de una historia, y por la falta de predicción, por la radical novedad. En la acción se revela el yo, pero este revelado no se puede calcular de antemano. La identidad de una persona sólo se puede revelar en la acción, en la historia de una vida, en el relato, en la narración, pero la historia de una vida nunca aparece en su totalidad hasta que ha concluido. Mientras el actor vive, la novedad y la imprevisibilidad de la acción sigue abierta. Pero ese «otro», el otro que me sobrevivirá (Serenus Zeitblom en *Doctor Fausto),* debe contar «mi vida» (Adrián Leverkühn).

Educar, por lo tanto, no se puede entender como «trabajo» sino como «acción». Resumiendo, pues, tenemos ya las características de la educación como acción: pluralidad (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical (nacimiento), irreversibilidad, fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de una vida.

La acción tiene lugar en el presente. Por la acción se rompe el devenir incesante de la historia que sólo conoce hechos y no acontecimientos. Por la acción descubrimos que la historia no posee un carácter lineal. La historia se puede romper, quebrar. Éste es el punto, como ya se verá, de enlace entre la «acción» y la «ética». No hay previsión en la acción, porque no se puede prever la cesura, la ruptura, el nacimiento. Es el *mesianismo* judío. El Mesías interrumpe la historia. El tiempo mesiánico es imprevisible. La verdad, como

149. Ibíd., pág. 214.

ha escrito G. Scholem, es que el Mesías no se puede preparar. Viene de pronto, sin anunciarse, justo cuando menos se espera, o cuando se ha perdido ya toda esperanza.[150] Aquí parece obligada la referencia a Walter Benjamín, en concreto a sus *Tesis sobre filosofía de la historia.*[151]

El pasado, el presente y el futuro se entrelazan en el historicismo según la lógica de la fabricación. Todo previsto, ninguna novedad. El pasado siempre es causa del presente. Flujo del tiempo, progreso histórico. Franz Rosenzweig ya advirtió que lo particular siempre es sorpresa, novedad, por eso el idealismo (de Parménides a Hegel) no puede dar cuent^ de ello. El idealismo no es capaz de entender la novedad ele lo particular porque con ello habría negado el universal gobierno del *logos.* La Unidad del Todo, de la Totalidad, no admite lo distinto, la ruptura del orden, lo no previsto, lo no evaluable o controlable. «El Todo, dice Rosenzweig, sólo puede ser mantenido como un Todo uno y universal por un pensar que posea fuerza activa y espontánea. Al atribuirse, así, la vitalidad al pensamiento, hay que negársela por las buenas o por las malas a la vida.»[152] Esto es lo típico del proceso de fabricación. El trabajo funciona según el *logos* (la lógica) de la totalidad: evaluación final, control del proceso. Aquí no es posible la acción, aquí no se puede dar la revolución. El tiempo aparece como una entidad mesurable cuantitativamente, que, a la postre, es la negación del tiempo.

150. Scholem, G., *Conceptos básicos del judaismo,* Madrid, Trotta, 1998, pág. 100.

151. La acción es revolucionaria, el trabajo no. El trabajo es repetitivo. La acción (en tanto que revolución) consiste en hacer saltar el *continuum* de la historia. La acción (revolucionaria) es la radical novedad, la imprevisible e incomparable novedad. Nos encontramos, pues, en Benjamin, con dos conceptos de historia: el *historicismo,* que entiende que la historia es como un rodillo que avanza sin límite y siguiendo un patrón predeterminado (destino), y la *historia mesiánica* (materialismo histórico en Benjamin) que es capaz de acción, de ruptura, de ética. Es el concepto de historia desde el punto de vista de los vencedores, frente a la historia desde el punto de vista de los vencidos. El historicismo aplica a la historia el modelo de causalidad mecánica (la fabricación), «en la que la causa de un efecto debe ser inmediatamente anterior a éste (o al menos estar muy cerca de él) en la cadena temporal» (Mosés, S., *El ángel de la historia,* Madrid, Cátedra, 1997, pág. 136).

152. Rosenzweig, E, *La estrella de la Redención,* ed. cit., 1997, pág. 87.

El tiempo (y, por lo tanto, la primacía del otro) es lo que convierte precisamente la acción en *acción ética.* Entendemos la *ética* como un *acontecimiento,* como un punto de ruptura, como una tensión, como una facultad de innovación y de comienzo radical.[153] Dice Ouaknin que la acción ética se opone al comportamiento. También se podría afirmar que la acción ética, como toda verdadera acción, se opone a la fabricación. Esta nada sabe de ética, porque desconoce la novedad. El comportamiento, la fabricación, el trabajo, es el gesto repetitivo que imita otro gesto ya hecho, pero no innova radicalmente. La ética de la acción es lo que hace posible que interrumpa el flujo vital que conduce a la muerte. La ética hace posible que la acción sea nacimiento. La acción ética subraya que el ser humano es un innovador, y que frente al *ser-para-la-muerte* de Heidegger, el ser humano, aunque debe morir, no ha nacido para eso sino para comenzar.[154] No hay ética sin novedad, sin ruptura, sin movimiento, sin innovación y sin irrepetibilidad. La ética es palabra, es discurso. Es el rechazo del discurso ya constituido e institucionalizado, es el rechazo del discurso del Poder.

La dimensión narrativa de la acción que será, a su vez, memoria, *espíritu anamnético,* puede presentar una resistencia con éxito a la *muerte del hombre* anunciada por la tecnociencia y promovida por buena parte de la filosofía del siglo xx. A la pedagogía tecnológica no le interesa el sujeto y mucho menos el «otro hombre». Sólo a través del descubrimiento de la capacidad simbólica del ser humano, la acción educativa puede ofrecer resistencia a la presión anónima del conocimiento científico y tecnológico, así como oponerse a la lógica tiránica e imperialista de la razón instrumental.[155] En la historia como narración, la clave la tiene el oyente (educando), y no tanto el narrador (educador). Pero, al mismo tiempo, el narrador original (educador) se convierte en oyente a partir de la escucha que realiza del oyente originario (educando). Así es como la palabra narrada va y viene. La

153. Seguimos a Ouaknin, M.-A., *Lire aux éclats. Éloge de la caresse,* ed. cit., 1992, págs. 262ysigs.

154. Arendt, H., *La condición humana,* ed. cit., 1993, pág. 265.

155. Seguimos a Metz, J. B., «Anamnetische Vernunft», ed. cit., 1989, Pág. 738.

ética es amor, es eros. Es tensión entre lo dicho y lo que queda por decir, entre lo visible y lo invisible. Y la ética también es negación, es crítica.

2.5. El cuidado de la educación

Así pues, la esencia de la educación es la natalidad, el acontecimiento que se expresa en el nacimiento. Nacer es la expresión de todo comienzo o inicio. El recién nacido es la expresión de la más radical novedad. De hecho, todo nacimiento es j¿n acontecimiento, una novedad que acontece e interrumpe, que trastorna, por así decir, la tranquilidad de un mundo más o menos constituido. Y como tal acontecimiento, se constituye en una experiencia que obliga a pensar, que da qué pensar, y exige capacidad de comprensión.

Es probable que tal acontecimiento sea esperado. Incluso muy deseado, hasta el punto que esté todo aparentemente preparado para el recién llegado. Pero no por menos esperado, un nacimiento deja de ser un acontecimiento que los humanos tendemos a celebrar y, con el paso de los años, a conmemorar. Así pues, el nacido, el recién nacido es, al mismo tiempo, un recién llegado. Alguien a quien hay que iniciar, a quien hay que acompañar y alguien a quien hay que acoger con hospitalidad. Se podría decir que se acoge a un recién llegado como se nos invita —desde un cierto talante de cortesía existencial, desde una cierta postura ética de bienvenida— a la recepción de un texto, tal y como lo ha expresado Steiner en *Presencias reales.*[156]

De este modo, nuestra relación con el recién llegado se inscribe —como veremos en el capítulo dedicado a Levinas— en términos de una *ética de la hospitalidad,* del acogimiento, de la *acogida,* del *recibimiento.* Y ésta es una relación ética —cara a cara— inscrita también en una cierta textura ética de la donación. Cuando esta ética de la hospitalidad y de la acogida se perturba, o simplemente se destruye, entonces asistimos a una profunda crisis del acogimiento. La crisis se convierte en una crisis de la misma estructura de acogida.

156. Véase Steiner, G., *Presencias reales,* Barcelona, Destino, 1991.

Existen diversas *estructuras de acogida.* La familia, no importa cómo la pensemos, la comunidad política, la comunidad educativa, son estructuras de acogida que pueden funcionar o no de acuerdo con esa ética de la hospitalidad, de una ética que siempre evoca la manifestación o la presencia/ausencia del «otro».

Pero, ¿qué ocurre cuando la estructura de acogida que es la educación entra en crisis? Lo que sucede es que algo se pone al descubierto, algo muestra su insolente desnudez y reclama de nosotros una pregunta y un juicio directo sobre lo que vemos. La crisis de la educación, como fenómeno que contiene diferentes estructuras de acogida, pone al descubierto su esencia no cuestionada. Y tal desnudamiento nos coloca en una penosa situación.

Pues la esencia desvelada, que antes de la crisis no cuestionábamos, nos oculta su secreto, el signo que la singulariza. No podemos repensar la esencia del asunto desde los conceptos tradicionales, en tanto que tales conceptos. Debemos preguntar de nuevo y emitir un juicio directo y novedoso, huyendo de los prejuicios o juicios preestablecidos. Por eso, escribe Arendt:

> Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios prestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda.[157]

Arendt reclama un afrontamiento directo de la situación. Lo que toda crisis cuestiona precisamente es la creencia ya arraigada, el cúmulo de convicciones y de respuestas más asentadas. Lo que resultaba en su apariencia más incuestionable, eso precisamente es lo que una crisis viene a destrozar.

El síntoma más llamativo, pues, de una situación de crisis —tanto en educación como en política— es la desaparición del *sentido común.* Y no está claro que esta afirmación de Arendt deba entenderse en el sentido de una queja, de un ejercicio que deplora lo que hemos perdido y debiéramos re-

157. Arendt, H., «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro,* Península, Barcelona, 1996, pág. 186.

cuperar. Se trata más bien, quizá, de la constatación de un hecho singular: las crisis mueven los cimientos, las creencias compartidas, las convicciones comunes, esto es, el sentido arraigado en la comunidad, lo que se tenía por sabido.[158]

Arendt insiste en el carácter particularmente delicado de la crisis de la educación y en la agudeza de la misma. Se trata de una crisis que afecta al sujeto de la educación —el educando— bajo la forma de un abandono de la responsabilidad del educador —como adulto— ante su tarea.

El niño es un recién llegado, es nuevo ante un mundo ya constituido que le resulta extraño y que, en esa medida, por estaf en proceso de transformación, precisa que se le acompañe en su tránsito hacia la madurez. Ante él, el educador tiene una doble responsabilidad: es responsable de su desarrollo y es responsable también de una cierta perpetuación del mundo al cual hay que introducir, hospitalariamente, al educando. Tanto el niño como el mundo deben ser mutuamente protegidos.

En la medida en que hay que proteger al niño frente al mundo, parece que su lugar propio de maduración es la esfera privada de la familia. Su ámbito de maduración no es la esfera común de lo público. Quizá sea su destino, pero no su comienzo. Y sin embargo la escuela, como institución educativa de acogida, no se encuentra inserta ni en lo privado ni en lo público. Está en esa zona intermedia de *lo social* cuyo auge Arendt interpreta como consecuencia negativa de la época moderna.

En efecto, la escuela se aviene a esa lógica híbrida del «auge de lo social» al ser la institución que interponemos en-

158. En el caso de la educación, la porción de sentido común pedagógico que se tambalea —y hay que recordar que Arendt habla de la crisis de la educación norteamericana, a finales de la década de los años sesenta, pero con el convencimiento de que lo que ocurre en un país a la larga acabará aconteciendo en el resto— se traduce en tres supuestos básicos. En primer lugar, la creencia de que existe un mundo o sociedad infantil autónomo o, dicho de otra manera, la idea del niño como miembro de una comunidad —la infantil— autónoma y comparable a la esfera adulta. El segundo supuesto —del que aún no nos hemos desprendido— se refiere a la idea de que existe una ciencia de la enseñanza emancipada o libre del contenido que hay que transmitir. Y por último, lo que Arendt llama la pasión por la novedad, a su juicio bien encarnada en la tendencia a sustituir el aprender por el hacer, entendido como un «experimentar» con la realidad.

tre el campo privativo del hogar y el mundo que está ahí afuera. Justamente por estar colocada en esa zona intermedia en la que lo privado llega a hacerse público y lo público privado, según Arendt resultan más difíciles las cosas para los niños, que por naturaleza y en su condición de recién llegados necesitan de un espacio de seguridad y protección oculto a la intensa y cegadora luz del ámbito público.

Por su propia ubicación, la escuela se legitima como el genuino espacio formal de las transmisiones pedagógicas pero, al mismo tiempo, como la esfera donde más aguda se torna la *responsabilidad educadora* del mundo adulto. La cara visible de esta responsabilidad asumida es la *autoridad.* La autoridad del educador —del mundo adulto— descansa, en efecto, en el hecho de que asume la «responsabilidad» con respecto al mundo al que hay que introducir al recién llegado. De cara a éste, el educador es un representante de todos los adultos, un adulto que expresa la figura de su responsabilidad con una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: «Éste es nuestro mundo». Ésta es su bienvenida.

Pero esta ética de la bienvenida se pervierte cuando, merced a la híbrida posición en lo social que ocupa la escuela, como institución educativa de acogimiento, las críticas a la autoridad vertidas en el terreno de lo político se traspasan intactas y como ya legitimadas al seno de la educación. Existe una crisis de autoridad en la política. Y a menudo la crítica a la autoridad en este terreno es la única vía que tenemos para impedir la petrificación de actitudes conservadoras en esa esfera. Sin embargo, como dice Arendt, los recién llegados no pueden desechar la autoridad educativa como si su situación fuese la de seres oprimidos por una mayoría adulta. Pero si fascinados por esta imagen —y la historia de la educación muestra que a menudo así ha sido— los educadores destierran sin mayor cuestionamiento crítico la autoridad en la educación, esto sólo puede significar una cosa: «que se niegan a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos».[159]

El mantenimiento de la autoridad educativa depende. Pues, del objeto de la responsabilidad educadora. Y ese obje-

159. Arendt, H., «La crisis en la educación», ed. cit., 1996, pág. 202.

to no puede ser otro que el doble movimiento de preservar al mundo de lo revolucionario y novedoso que cada recién llegado trae consigo —sus posibles innovaciones— y al niño ante el impacto del mundo. Por eso la esencia de la educación, según la interpretación de Arendt, pero sólo en educación, no en la política, es el *conservadurismo:*

> Me parece que el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: el niño, ante el mundo; lo nuevo, ante lo viejo; lo viejo, ante lo nuevo.[160]

Lafactitud «conservadora» —en el sentido de Arendt—, indica la responsabilidad en la preservación del elemento de novedad que existe en todo recién llegado, es decir, su capacidad de iniciar algo nuevo, de comenzar, su disposición para «actuar». Nuestra esperanza, dice Arendt, siempre está en lo nuevo que cada generación trae consigo. Y justo porque sólo podemos basar nuestra esperanza en esta novedad corremos el riesgo permanente de destruirlo si tratamos de controlarlo empeñándonos en decir a los recién llegados cómo deben ser.

Sin embargo, este carácter conservador de la actividad educativa hace de la empresa de la educación algo imposible para el educador en la época moderna. Pues la modernidad se caracteriza precisamente por hacer inevitable la crisis de la autoridad y la crisis de nuestra actitud hacia el campo del pasado. Este aspecto de la crisis es muy difícil de llevar para el educador, debido a la posición mediadora que ocupa entre lo viejo y lo nuevo. Su profesión —recuerda Arendt— exige un respeto extraordinario hacia el pasado.

La única salida que tenemos para evitar que los aspectos de la crisis de la época moderna, que afectan de una forma especialmente fuerte a la esfera de la política, impacten indebidamente en la educación es autonomizarla. Se trata de dotarla de una cierta autonomía, especialmente del campo de la política, para lograr aplicar sólo a ella un concepto de autoridad y de pasado que le sean adecuados.

Se trata de un concepto de autoridad que privilegia un determinado tipo de actitud ante la relación entre educado-

160. Ibíd., pág. 204.

res y educandos, una relación por cierto cuyo análisis debe trascender o ir más allá de los análisis que puede efectuar la ciencia pedagógica. Lo que nos interesa, en suma, es

> nuestra actitud hacia la natalidad, hacia el hecho de que todos hemos venido al mundo al nacer y de que este mundo se renueva sin cesar a través del nacimiento. La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.[161]

Pero esta tarea de renovar un mundo común, en el marco de unas relaciones que pretenden ser educativas, tiene que afrontar un reto, un obstáculo determinado. Es el reto de no poder seguir manteniendo la identidad —de seguir siendo *yo*— en el marco de la *alteridad* en la que se encuadra la relación educativa en la que aprendemos a ser humanos. La cuestión es cómo seguir siendo un yo en la alteridad de un tú sin quedar, diluido, ese tú.

Una posible respuesta, de acuerdo con la idea de que la esencia de la educación es la natalidad, como expresión de todo comienzo y de todo nuevo inicio, puede ser la del filósofo Levinas: la *paternidad.* La «paternidad» expresa la idea de una relación con un extraño que, sin dejar de ser ajeno, también es un yo. Así podemos decir, y ya para acabar:

> El hijo no es simplemente obra mía, como un poema o un objeto fabricado; tampoco es una propiedad. Ni las categorías de poder ni las del tener son capaces de indicar la relación con el hijo. Ni la noción de causa ni la de propiedad permiten captar el hecho de la fecundidad. A mi hijo no lo *tengo* sino que, en cierto modo, lo *soy,*[162]

161. Ibíd., pág. 208.
162. Levinas, E., *El tiempo y el otro,* Barcelona, Paidós, 1993, pág. 135.

El hijo no es un objeto propiedad de los padres, una cosa con la que sus progenitores puedan hacen lo que quieran. AI contrario, entre padre/madre e hijo/hija existe una relación de trascendencia. Hay, por tanto, *exterioridad,* de uno ante el otro, y también *pluralidad.* Así pues: la pluralidad es la ley que rige la tierra; nuestro mundo y nuestro mundo en educación.

3
PAUL RICOEUR: EDUCACIÓN Y NARRACIÓN

> La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida.
>
> **PAUL RICOEUR**

Hemos comprobado que el sentido de una acción sólo llega hasta nosotros después de que el agente ha dejado de actuar. Entonces podemos construir un relato sobre la acción. Por eso decía Hannah Arendt que la «acción» es creadora de historia. Pero esta «historia» se ha de entender como crónica, como relato o como narración. Podríamos decir incluso que, mientras actúa, el agente, no sabe propiamente lo que «hace».

Por supuesto, es frecuente que los educadores —en el ámbito por ejemplo de la enseñanza formal— tengan previstas unas metas y unas finalidades, y en este sentido parece que sus «acciones» intentan conducir la actividad pedagógica hacia alguna parte. Se hacen una «imagen» de lo que pretenden conseguir o de lo que se supone que los aprendices deben lograr. Pero en el sentido arendtiano del término «acción», el educador que actúa no sabe lo que hace hasta que esa acción ha finalizado y puede construir un relato o narración, a través de una especie de recuerdo reflexivo. Por eso,

el saber de la acción sólo se puede alcanzar cuando, al dejar de actuar, pierde al agente su condición de tal y se convierte en el personaje del relato que otro cuenta.

La acción humana, pues, y en especial la acción educativa, se debe entender como una acción susceptible de ser narrada, de crear una historia digna de ser contada. En este capítulo pretendemos meditar sobre esta idea ayudándonos para ello, de modo principal, de la contribución filosófica que ha realizado Paul Ricoeur a partir de sus incursiones en la teoría narrativa.

La referencia a la obra de Ricoeur en este momento del libro es muy pertinente. Primero desde el punto de vista de la reflexión educativa, porque una de sus principales contribuciones consiste en afirmar que nuestra capacidad humana para la autocomprensión ha de pasar necesariamente por el acceso a la cultura y, en general, a un conjunto muy amplio de mediaciones simbólicas (signos, símbolos y textos). *Nos educamos en un mundo que nos es narrado.* Parece claro que la acción educativa, concebida como acción que puede ser narrada, es una acción mediada textualmente. En este sentido, toda teoría sobre la acción educativa, como práctica reflexiva, si quiere dar debida cuenta de su propia reflexividad, debería tener presente la aportación que ha realizado Ricoeur en este punto.

Pero es que, en segundo lugar, desde el ángulo de la estricta discusión filosófica, la contribución de Ricoeur se encuentra situada en un punto intermedio entre la obra de Hannah Arendt —de la que ya hemos hablado— y el pensamiento de Emmanuel Levinas, que aún nos aguarda. De la primera recoge —como acabamos de decir— la idea de que la acción alcanza su sentido después de que el agente ha dejado de actuar. Conviene insistir una vez más en esta tesis.

Decir la identidad de un individuo o de una comunidad es tratar de dar respuesta a la pregunta *¿quién* ha hecho esta acción? Esta pregunta por el «quién» es la pregunta por la identidad. Pero se trata de la identidad del «agente», es decir, del posible productor, por así decir, de las acciones. Normalmente damos respuesta a esta pregunta nombrándolo, llamándolo por su nombre. *El nombre propio nos confiere identidad.* Y, sin embargo, el nombre propio aún no nos ofrece una respuesta plenamente satisfactoria. Por eso Ricoeur

se pregunta de nuevo por el *soporte* que da permanencia al nombre propio, es decir, a la identidad. Justamente al tratar de dar respuesta a esta segunda cuestión, Ricoeur recuerda la tesis arendtiana:

> Responder a la pregunta «¿quién?», como había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el *quién* de la acción. *Por tanto, la propia identidad del* quién *no es más que una identidad narrativa.*[163]

Éste es el argumento principal de Ricoeur, como vamos a ver. Construimos nuestra identidad *narrativamente,* o lo que es lo mismo, a través de las lecturas históricas y de ficción por medio de las cuales vamos, una y otra vez, componiendo nuestro *personaje.* Si esto es así, toda educación lo es en y a partir del *libro,* de la lectura de textos y de libros, tanto en su sentido real como metafórico. Nos formamos leyendo el texto en que consiste nuestra propia vida —que es biográfica— y el texto del mundo, un mundo que está en un papel, que es un *texto.*

Por otra parte, Ricoeur recoge de Emmanuel Levinas, principalmente en su libro *Sí mismo como otro,* la idea del «Otro» y de la relación intersubjetiva.[164] Así que la obra de Ricoeur parece un lugar de paso obligado en cualquier debate pedagógico que —como el que hemos pretendido realizar en este libro desde el principio— pretenda poner el acento de la formación humana en la capacidad para «aprender» de la historia a través de los relatos y narraciones de aquellos que fueron sus víctimas.[165]

Esta idea es fundamental para una *pedagogía de la radical novedad,* como la hemos denominado. Porque si la educación es acción, y la vida humana es sobre todo *praxis,* decir que el hombre es capaz de acción no significa otra cosa sino recordarnos que cabe esperar de él lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, la radical novedad y la sorpre-

163. Ricoeur, P., *Tiempo y narración. Vol. III: El tiempo narrado,* ed. cit., 1996, pág. 997.

164. Ricoeur, P., *Sí mismo como otro,* Madrid, Siglo xxi, 1996, pág. 202.

165. Otra diferencia importante entre Ricoeur y Levinas radica en la contraposición entre *mismidad* e *ipseidad,* que Levinas no recoge.

sa. Una pedagogía de la radical novedad es, entonces, una pedagogía que no puede eludir pensar lo que pretende —la educación— sino como una *acción narrada* y capaz de seguir narrándose, atenta pues a lo ya «dicho», pero sobre todo responsable de lo que aún queda por «decir»: el radical comienzo del que cada sujeto, como nacido, puede ser protagonista.

3.1. Formarse en un mundo narrado

Queremos «en este apartado» definir las relaciones entre la educación y la narración, y ofrecer algunos argumentos que justifiquen la posibilidad, y la necesidad, de *pensar la educación como el proceso de construcción de una identidad narrativa.*

Sabemos que en las últimas décadas hemos asistido a un renovado interés por el punto de vista narrativo en el ámbito de la educación. Este interés parece que se puede detectar en dos planos distintos. Por un lado, en la propia investigación educativa, la cual, desde enfoques predominantemente cualitativos, incorpora la teoría narrativa como procedimiento para obtener saber educativo. Pero, además, lo narrativo entra en relación con la propia práctica educativa. Aquí, el uso de la narración es pedagógico, en vez de epistemológico.[166] La mayoría de las pretendidas innovaciones educativas, que toman su asiento en lo narrativo, dejan, sin embargo, mucho que desear desde el punto de vista teórico y filosófico. No obstante, se pueden detectar algunas razones que explican esta alianza de la educación con el discurso narrativo.

En primer lugar, es posible observar la extensión de una cierta conciencia social, o cultural, muy proclive a la autocomprensión narrativa como resultado de la crisis de los grandes relatos o explicaciones totales del mundo. Esta conciencia —calificada de posmoderna— invitaría a abandonar

166. Gil, F., «Educación y narración: la práctica de la autobiografía en la educación», *Teoría de la Educación*, vol. 9, 1997, pág. 116. El texto que cita este autor es: Noddings, N., *Philosophy of Education,* Oxford, Westview Press, 1995, pág. 131.

definitivamente las grandes narrativas y a optar por las narrativas más pequeñas y locales, pero en cambio más personales, que los individuos y las comunidades se pueden hacer de sí mismos. Lo que, de acuerdo con Bellah y otros, se denomina *comunidades de memoria,* se podría situar en esta línea de argumentación.[167]

Por otro lado, la crítica cada vez más extendida al positivismo y al racionalismo —una crítica que en el ámbito de las ciencias humanas y sociales con frecuencia, no obstante, es mucho menos sólida de lo que se pretende, y por eso resulta efímera y poco productiva— también ha traído como consecuencia la necesidad de volver a dar la palabra y la voz a los que se consideran los genuinos protagonistas de la actividad educativa —educadores y educandos— y a acentuar con ello la dimensión emocional, afectiva y biográfica de la relación que establecen entre ellos. En este sentido, Max van Manen comenta:

> El interés actual en los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica del conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y del conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal.[168]

Pero aparte de los argumentos expuestos —la crisis de los grandes relatos y la crítica a la racionalidad técnica— existe un argumento de tipo antropológico, si así se quiere llamar, que parece justificar la necesidad de pensar la educación narrativamente. El argumento consiste en afirmar que la vida humana es, de modo esencial, histórica, y que, en cuanto tal, cada vida es una historia narrada en el tiempo y un proyecto existencial biográfico. Concebir la vida humana como biografía es tratar de pensarla como relato, lo que significa que el sujeto humano es, como pensaba Proust, un no-

167. Bellah, R. y otros, *Hábitos del corazón,* Madrid, Alianza, 1989, págs. 203-204.

168. Van Manen, M., «Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in teaching», *Curriculum Inquiry,* 24, 2, 1994, pág. 159.

velista y un lector de sí mismo. En *El tiempo recobrado,* Proust escribe:

> ¿Qué valor puede tener la literatura de notas, si la realidad está contenida en pequeñas cosas como las que anota (...) y carecen de significado por sí mismas si no lo deducimos de ellas? Lo que constituía para nosotros nuestro pensamiento, nuestra vida, la realidad, es la cadena de todas esas expresiones inexactas, conservadas por la memoria, donde, poco a poco, no va quedando nada de lo que realmente hemos sentido (...) la verdadera vida, la vida al fin descubierta y dilucidada, la única vida, por lo tanto, realmente vivida es la literatura; esa vida que, en cierto sentido, habita en cada instante en todos los hombres tanto como en el artista (...) Nuestra vida es también la vida de los demás; pues, para el escritor, el estilo es como el color para el pintor, una cuestión no de técnica, sino de visión. Es la revelación, que sería imposible por medios directos y conscientes, de la diferencia cualitativa que hay en la manera como se nos presenta el mundo, diferencia que, si no existiera el arte, sería el secreto eterno de cada uno.[169]

Este mensaje parece recogerlo lúcidamente Jerome Bruner cuando señala que el proceso de autoconocimiento personal tiene también que ver con las «anotaciones que uno ha tomado en cuadernos accesibles, en los libros con pasajes subrayados que almacenamos en nuestras estanterías, en los manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestro ordenador, en los amigos a los que podemos recurrir en busca de una referencia o un consejo, y así sucesiva e infinitamente».[170]

Desde esta óptica, la clásica definición del ser humano como «animal racional», como ser dotado de mente y de lenguaje, debe ser reinterpretada narrativamente. Porque precisamente nuestra mente produce esos productos culturales que son los libros, la escritura, los relatos. Esos relatos, esa escritura y esos libros son además el *espacio de interlocución* que nos educa, que nos forma y transforma nuestra identi-

169. Proust, M., *En busca del tiempo perdido,* 7. *El tiempo recobrado,* Madrid, Alianza, 1998, págs. 244-245.

170. Bruner, J., *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva,* Madrid, Alianza, 1991, págs. 106-107.

dad dentro del marco de un intercambio entre hablantes, como ha dicho Charles Taylor:

> Yo defino quién soy al definir el sitio desde donde hablo, sea en el árbol genealógico, en el espacio social, en la geografía de los estatus y las funciones sociales, en mis relaciones íntimas con aquellos que amo, y también, esencialmente, en el espacio de orientación moral y espiritual dentro del cual existen mis relaciones definitorias más importantes.[171]

Así, la formación de la identidad es el aprendizaje original, y originario, de nuestros primeros lenguajes de valoración y discernimiento, un aprendizaje al que somos introducidos e iniciados por los adultos, en el seno de una conversación humana que es a la vez temporal y espacial.

Desde este punto de vista, podemos decir que poseemos una «mente letrada», literaria, y que nuestro pensamiento es un pensar narrativo.[172] Así, aunque la literatura y la poesía no nos puedan desvelar el secreto de la creación de la mente humana, sí son capaces de decirnos mucho sobre la naturaleza de la vida mental y espiritual.[173] Nos aportan esa *dimensión textual de la realidad,* recordándonos que el ser humano, como novelista de sí mismo, es un *ser interpretativo* y un portador de historias. Sin esas historias que nos cuentan de pequeños, y que más adelante leemos e imaginamos, la identidad personal y nuestra existencia como seres humanos sería imposible, porque *somos animales que necesitamos de la ficción y de la imaginación* para buscar (y encontrar) algún sentido a nuestras vidas. Por eso el novelista norteamericano Paul Auster escribe en su libro *La invención de la soledad:*

> Dicen que si el hombre no pudiera soñar por las noches se volvería loco; del mismo modo, si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario nunca llegará a asumir la

171. Taylor, Ch., *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna,* Barcelona, Paidós, 1996, pág. 51.

172. Véase sobre esta cuestión el excelente libro de Olson, D. R., *El mundo sobre el papel,* Barcelona, Gedisa, 1998.

173. Tenemos presente aquí magnífico libro de Bruner, J., *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia,* Barcelona, Gedisa, 1996.

realidad. La necesidad de relatos de un niño es tan fundamental como su necesidad de comida y se manifiesta del mismo modo que el hambre.[174]

El filósofo contemporáneo Alasdair Maclntyre ha mostrado ese carácter narrativo de la condición humana al sugerir que «el hombre, tanto en sus acciones y sus prácticas como en sus ficciones, es esencialmente un animal que cuenta historias».[175] Es un animal que cuenta historias y, aunque por esencia no lo sea —matiza este autor—, puede llegar a ser, a través de su historia, un contador de relatos que aspira a la verdad. Según Maclntyre, entramos en la sociedad con unos papeles-personajes asignados y tenemos que *aprender* en qué consisten para entender las respuestas que los demás nos dan y para alcanzar el saber preciso para construir las nuestras. Y justamente *escuchando* relatos, narraciones, historias de ficción o reales vamos aprendiendo progresivamente lo que es la propia condición humana: «Prívese a los niños de las narraciones y se les dejará sin guión, tartamudos angustiados en sus acciones y en sus palabras. No hay modo de entender ninguna sociedad, incluyendo la nuestra, que no pase por el cúmulo de narraciones que constituyen sus recursos dramáticos básicos. La mitología, en su sentido originario, está en el corazón de las cosas».[176]

De acuerdo con estas ideas, tiene pleno sentido el argumento expuesto por Max van Manen acerca de que la pedagogía se debería ocupar, sobre todo, de la identidad del sujeto y de su evolución. Si el devenir de un niño es un llegar a ser, y si como dice Charles Taylor somos lo que hemos llegado a ser dentro de un espacio de interlocución en el que constantemente reconfiguramos nuestra identidad, entonces el propósito de la educación, visto desde una perspectiva narrativa, no será tanto el «cambio de la personalidad», y ni siquiera el «cambio de conducta», sino la *transformación de la identidad.* El autoconocimiento y la autocomprensión no son una cuestión de introspección o de modificación externa de

174. Auster, P., *La invención de la soledad,* Barcelona, Anagrama, 1997, pág. 218.
175. Maclntyre, A., *Tras la virtud,* Barcelona, Crítica, 1987, pág. 266.
176. Ibid., pág. 267.

actitudes y comportamientos, sino un problema de transformación: «Aprendemos a saber quienes somos "realmente" cuando nos convertimos en lo que realmente somos. Y madurar es, en muchos sentidos, un proceso activo de desear, preferir, elegir o tender hacia algunas cosas en lugar de hacia otras»,[177] apostilla Max van Manen.

En este proceso de aprendizaje se comprometen dos principios fundamentales o, dicho de otro modo, dos rasgos universales que tienen que ver con la manera en que el hombre se orienta a la cultura y a su pasado. Por una parte, el principio de *reflexividad,* la capacidad para volvernos hacia el pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el sentido que teníamos del pasado en función del presente. Y por otro lado la capacidad de *imaginar alternativas,* de idear otras formas de ser, de actuar, de movernos en el mundo. En este juego dialéctico entre la reflexión y la imaginación de alternativas, reelaboramos, reevaluamos y refiguramos la cultura y a nosotros mismos dentro de ella. Y esto es fundamental desde el punto de vista educativo, porque no es posible una reflexión rigurosa sobre la educación al margen de una filosofía de la cultura.

En este punto la principal contribución del pensamiento de Ricoeur se hace especialmente importante en la acción educativa. En sus primeras obras, sostiene que la «voluntad» choca siempre con lo que el mismo Ricoeur denomina los «involuntarios» límites de la finitud humana. No nos comprendemos directamente, sino más bien interpretando signos fuera de nosotros, en la cultura y en la historia, pasando por el lenguaje y, sobre todo, por su potencial más rico: los símbolos y los mitos.[178] El hombre no puede pretender el autoconocimiento y la autocomprensión mediante un acceso directo a su conciencia, ya que está recorrido de significaciones distintas de la suya propia. Somos seres pensantes. Pero en cuanto tales, como seres dotados de mente, somos un *cogito* descentrado, disperso y sumamente falible. Para lograr la comprensión de sí, debemos dar un rodeo reflexivo, y hemos de pasar a través de las estructuras objeti-

177. Van Manen, M., *El tacto en la enseñanza,* ed. cit., 1998, pág. 49.

178. Véase la obra clásica de Ricoeur, R, *Finitud y culpabilidad,* Madrid, Taurus, 1982.

vas de la cultura, la sociedad, la religión, el lenguaje. Como seres interpretativos en busca de sentido y comprensión, el ser humano es un ser hermenéutico, o lo que es lo mismo, un «mediador», un ser que tiene que transitar espacios intermedios, espacios textuales en los que se guarda el secreto de sí mismo. Tiene pues que aprender el arte de descifrar las significaciones indirectas, el arte mismo de la hermenéutica.

La cuestión es paradójica: el ser humano se capta a sí mismo a través del aprendizaje y de la mediación de los productos que él mismo crea. Llega al entendimiento de sí mismo des-identificándose, des-subjetivándose, saliendo de sí en pos de lo otro. Según Ricoeur contamos con ciertos invariantes o universales en esta difícil tarea: la capacidad de dialogar, el hacer y el padecer en el contexto de una realidad que debe ser interpretada, así como el papel de la memoria y la narración. Y, sin embargo, como hemos tratado de mostrar en páginas anteriores, la amenaza de los modernos totalitarismos constituye un claro ejemplo de nuestra propia capacidad para la autodestrucción, negando esos aspectos invariables y universales en los que Ricoeur confía. Aquí, justamente, se introduce el tema de la *justicia.* En su libro *Sí mismo como otro* insiste reiteradamente que el problema de la justicia no puede quedar reducido a la cuestión de la relación del cara a cara[179] —un tema que trataremos en el próximo capítulo, de la mano de Levinas—, ya que el «otro» es siempre alguien inscrito en un marco cultural que comparte con los demás.

Pero sí podemos leer, como hemos dicho. Más aún, tenemos que educarnos en la lectura, en razón de nuestra condición hermenéutica y nuestra necesidad de interpretación de un mundo que constantemente emite signos que nos hacen pensar. Nuestro *logos* que tiene necesidad de salir de su propia lógica para atraer dentro lo que la razón filosófica occidental ha dejado fuera. Hemos de ir más allá del concepto. Y esta tarea lectora y hermenéutica, imprescindible para saber quiénes somos, consiste en poner en acto un entendimiento responsable.

179. Ricoeur, P., *Sí mismo como otro,* ed. cit., 1986, pág. 202.

Nada de lo que hemos dicho hasta aquí estaría justificado si la acción educativa, en tanto que acción social, no fuera una acción narrativa y, por lo tanto, vinculada a los trabajos de la memoria y de la imaginación. Todo hombre o mujer es, en gran medida, resultado de la cultura en la que ha nacido y en la que ha sido educado. En la educación se transmite un mundo simbólico a través de los relatos y las narraciones, un mundo atravesado de ficción que es necesario para que el ser humano pueda configurar su identidad. En este sentido, educar es desarrollar una «inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito»,[180] es una búsqueda de los orígenes, de la historia de la comunidad en la que hemos nacido.

Si todo ser humano se encuentra, desde el instante de su nacimiento, en una *tradición imaginaria* que le llega pedagógicamente a través de las instituciones encargadas de transmitirlo,[181] entonces la construcción de la trama de la identidad se realiza ya, desde su propio inicio, desde un marco profundamente narrativo. O lo que es lo mismo: ningún ser humano puede prescindir de las *formas de mediación simbólico-narrativas* (lenguaje, reglas de conducta, concepciones del mundo, definiciones de identidad, ideologías...) que condicionan su ser en el mundo.

Es cierto que el hombre puede (y seguramente debe) oponerse al mundo en el que se ha formado; puede transformarlo. Pero sólo podrá hacerlo en la medida en que este mundo ya está narrativamente constituido.[182] Por eso, escribe Ricoeur, «la comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que

180. Meirieu, P., *Frankenstein educador,* ed. cit., 1998, págs. 24-25.

181. Escribe Gadamer: «Nosotros no estamos nunca en la situación de espectadores puros o de oyentes de una obra de arte, porque siempre estamos inmersos, en cierto sentido, en una tradición». (Gadamer, H.-G., *El inicio de la filosofía occidental,* Barcelona, Paidós, 1995, pág. 27.) Y más adelante: «La conciencia está condicionada por las determinaciones históricas. No observamos la historia desde una cierta distancia; estamos, en cuanto seres históricos, siempre en la historia que intentamos comprender». (Ibíd., Pág. 32.)

182. Véase Crespi, F., *Aprender a existir,* Madrid, Alianza, 1996, pág. 29.

hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida».[183]

Desde este punto de vista, la educación se inscribe entre el *deseo de narrar* y la *narración del deseo.* La educación se orienta, de un lado, a la formación de una identidad personal que se encuentra comprometida con la recepción conjunta —especialmente en la lectura— de los textos históricos y de ficción (lo que nos conduce a un deseo progresivo de seguir narrando el mundo a los demás, especialmente a los recién llegados) y, de otro, nuestro aprendizaje como humanos es, en el fondo, una práctica narrativa dentro de la cual aprendemos a contarnos mejor lo que somos y quiénes somos, cuáles son nuestros deseos, nuestras pasiones, nuestros propósitos, nuestras creencias e intenciones. El sujeto humano es, así, parcialmente el producto de una pre-construcción narrativa. El trabajo, el consumo, la violencia, el sexo, la muerte, la educación, no podrían existir fuera de una *estructura narrativa.*

El niño nace dentro de la institución familiar. La familia es la primera *estructura de acogida.* Al nacer, el ser humano aparece como alguien absolutamente frágil e inofensivo, que tiene que aprender todo lo necesario para convivir con sus semejantes. Debe aprender los signos que le envuelven, los ritos propios de su comunidad, las costumbres y los valores de su entorno.[184] En definitiva, un universo simbólico que le es transmitido a través de las historias que le cuentan y en las que se educa y se forma su identidad. Éste universo le es proporcionado sobre todo a través de la *lengua materna,*[185] la cual permite organizar y dar sentido a su mundo.[186] Esta lengua materna no es siempre, y en todo momento, un lenguaje proposicional (conceptual) ni las historias y los relatos tejidos por ella, relatos históricos.[187] La lengua materna abre al niño

183. Ricoeur, P., «Autocomprensión e historia», en Paul Ricoeur: *Los caminos de la interpretación,* Barcelona, Anthropos, 1991, pág. 42.

184. Meirieu, P., *Frankenstein educador,* ed. cit., 1998, pág. 22.

185. Sobre la importante función de la lengua materna, véase Duch, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad,* Barcelona, Paidós, 1997, pág. 23.

186. Ouaknin, M.-A., *Bibliothérapie. Lire, c'estguérir,* París, Seuil, 1994, pág. 300.

187. De ahí la tesis de George Steiner: lo que nos rige no es el pasado literal sino las imágenes del pasado. Véase Steiner G., *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a utt nuevo concepto de cultura,* ed. cit., 1992, pág. 17.

el universo de la ficción que le permitirá enfrentarse a la *contingencia,* esto es, al sufrimiento, al sentido de la vida, al mal, a la muerte... Tal como decíamos en la introducción de este libro, la *contingencia* es una «experiencia antropológica originaria» que la filosofía occidental ha procurado a lo largo de su historia disimular y superar.[188] Siguiendo a Lluís Duch, sostenemos que la lengua materna es una *semántica cordial* que permite al ser humano hacer frente al *drama de la contingencia,* es decir, a aquellas «cuestiones fundamentales» que no se pueden resolver ni definitiva ni técnicamente. Aunque no es éste el momento de entrar a fondo en esta cuestión, no cabe duda de que aquí la aportación de Humboldt, por ejemplo, es decisiva. La lengua materna, desde este punto de vista, no facilita al niño solamente una apropiación «técnica» del mundo. La lengua materna permite al niño hacerse cargo *vitalmente* de su entorno. La lengua materna actúa al modo de *teodicea práctica,* esto es, otorga al niño el instrumental simbólico necesario para una «apropiación» significativa de su mundo de la vida. A través de esta lengua materna el mundo del niño puede pasar de ser un *caos* a un *cosmos.*[169]

El universo heredado por la lengua materna es sígnico y simbólico. Pero a diferencia de la ortodoxia de los signos y de las señales, el «símbolo» necesita de una constante reinterpretación: «Un símbolo humano genuino no se caracteriza por su uniformidad sino por su variabilidad. No es rígido e inflexible, sino móvil»,[190] dice Cassirer. Además, se trata, en el caso del símbolo, de una «imagen-de-sentido» y, en consecuencia, necesita de una constante interpretación y reinterpretación. El símbolo es portador de sentido, pero el suyo no es un sentido pre-dado, o dado ya definitivamente, sino abierto al cambio, a la constante revisión en cada momento de la historia, de nuestra historia. El significado del símbolo siempre puede ser otro, siempre puede ser *de otro modo.* La idolatría aparece como la fijación definitiva del sentido. El símbolo representa una realidad que, al mismo tiempo y pa-

188. De ello se queja Rosenzweig, F., *La estrella de la Redención,* ed. cit., 1997, págs. 43 y sigs.

189. Véase Duch, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad,* ed. cit., 1997, págs. 23 y sigs.

190. Cassirer, E., *Antropología filosófica,* México, FCE, 1987, pág. 64.

radójicamente, oculta. Y el símbolo no está nunca totalmente interpretado. La idolatría es la reducción de uno de los sentidos infinitamente abiertos del símbolo a una de sus posibles interpretaciones. Escapar a la idolatría es aceptar la *ambigüedad* del símbolo, de los relatos simbólicos.[191]

Este universo simbólico que nos es transmitido cumple la función de sentar las bases necesarias para poder interpretar el mundo, y para poder interpretarnos también a nosotros mismos y a los demás. Nos proporciona los recursos necesarios para poder leernos a nosotros mismos y a los demás, y para poder atribuir sentido y significado. Nos permite no únicamente decir algo, sino *decir de algo.*

¿Martha C. Nussbaum ha explicado con toda claridad esta importante función que cumplen las historias y relatos que nos narran en nuestra infancia, relatos que hacen de la labor de educar una tarea narrativa en su propia esencia. Porque a través de ellos los niños «aprenden a atribuir vida, emociones y pensamientos a figuras cuyo interior les está oculto. Según avanza el tiempo, lo hacen en una forma cada vez más sofisticada, aprendiendo a escuchar y a contar historias sobre animales y humanos. Estos relatos se combinan con sus propios intentos de explicar el mundo y sus propias acciones en él. Un niño privado de cuentos está privado, a la vez, de diversas maneras de ver a las otras gentes. Porque el interior de las gentes, como el interior de las estrellas, no está abierto a nuestros ojos. Nos suscita extrañeza y admiración. Y la conclusión de que este conjunto de miembros situado frente a mí tiene emociones y sentimientos y pensamientos como los que yo me atribuyo a mí mismo, no es adquirido sin el ejercicio de la imaginación que el contar historias propone».[192]

3.2. La imaginación narrativa

Todo lo que llevamos dicho suscribe una tesis peculiar: por su estructura inherentemente narrativa (es necesario insistir en que la educación es la actividad que nos ayuda a

191. Mosés, S,, *L'Eros et la Loi,* París, Seuil, 1999, págs. 100-101.
192. Nussbaum, M. C., *Cultivating Humanity,* Cambridge Harvard University Press,1997, pág. 89.

«contarnos» a nosotros mismos), el proceso formativo encuentra su mejor modelo en un paradigma literario.

Como dice Antonio Muñoz Molina, justamente en la infancia, cuando los libros aún no han tenido tiempo de «tocarnos» es el momento en que «tenemos una necesidad más apremiante de explicarnos o de que nos expliquen el mundo».[193] Es la época en que, por la educación, nos vamos «formando» oyendo contar historias a los padres o a los abuelos —al mundo adulto—, la época en que, definitivamente, importa mucho menos que el relato sea verdadero y en cambio mucho más que el que lo cuenta lo sepa narrar, es decir, que narre un verdadero relato. Así, dice Muñoz Molina:

> En cualquier parte, en nuestra casa, en nuestra vida diaria, en el interior de cada uno de nosotros, existen historias que merecen ser contadas y que pueden convertirse en una magnífica ficción; pero para advertirlo es precisa una actitud que es tanto un arma o un instinto del novelista como de cualquiera que viva con un interés apasionado por la experiencia del mundo. En el origen del acto de escribir está el gusto de mirar y aprender y la convicción de que las cosas y los seres merecen existir: un sentimiento de respeto y a la vez de gratitud, una curiosidad que es sobre todo una celebración de la pluralidad de las vidas y del valor irreductible de cada una de ellas. El escritor no anda a la busca de historias: escribe porque las ha encontrado y está seguro de que vale la pena contarlas.[194]

Aprender a ser humanos es, así, como aprender a leer y a narrar en un mundo que percibimos como plural y diverso. Pero sería un error pensar que los géneros literarios imitan la acción. La literatura *re*-crea, reconstruye la acción, y le da un sentido. Una acción sin imaginación, además de ser imposible, sería entonces perversa: nos sometería a la tiranía de los hechos.

Para Ricoeur, poetizar es representar de manera creadora, original y nueva el campo de la acción humana, estructurándola activamente mediante la invención de una «trama», de un relato. De este modo, sostenemos que una primera dimen-

193. Muñoz Molina, A., «La realidad de la ficción», en *Pura alegría,* Madrid, Alfaguara, 1999, pág. 22.

194. Ibíd., pág. 28.

sión de la acción educativa es la *imaginación.* La acción educativa, en tanto que acción formadora de una identidad, se debe inventar. Tiene que ver con la ficción, más que con una supuesta realidad objetiva que no hace sino esperarnos pasivamente a que la descubramos. Sin la ficción, o lo que es lo mismo, sin la *mimesis* («imaginación creadora»), la acción educativa no podría tener «sentido». La acción debe ser narrada para que tenga sentido. No hay, pues, acción sin *mythos* (trama, relato), ni *mimesis* (imaginación). No hay acción fuera de la trama y de la imaginación creadora, por eso no hay acción sin relato, no *hay acción sin narración.*[195]

La *piímesis* tiene un sentido dinámico: es el proceso activo de representar.[196] Es importante insistir en el carácter dinámico y temporal de la acción y la representación frente a modelos acrónicos. Según Ricoeur, la *Poética* de Aristóteles sólo tiene un concepto globalizador, la *mimesis.* Aristóteles necesita la *mimesis* para poder definir la naturaleza del acto poético. La poética es un acto creador, es la elaboración, invención, construcción de una trama, de un relato, que, a su vez, reconfigurará la acción. De ahí que se pueda sostener que la acción educativa es, en gran medida, una acción poética, y que el educador es también un poeta, un narrador. La acción es educativa, entre otras cosas, porque en la educación el ser humano debe responder a la pregunta *¿quién soy?* construyendo el relato de su vida. Desde esta perspectiva, proponemos entender *la educación como el relato de la formación de la subjetividad o de la identidad.* La mimesis (imaginación) aparece entonces no como una imitación o copia

195. Suele, por otro lado, traducirse *mimesis* por imitación, pero esta traducción, como advierte Ricoeur, es más platónica que aristotélica. Es mejor traducir *mimesis* por «representación de la acción», o por «imaginación creadora». Desgraciadamente, dice Ricoeur, una larga tradición hostil nos ha hecho entender la imitación en el sentido de copia, de réplica de lo idéntico. Y no comprendemos en absoluto la declaración central de la *Poética* de Aristóteles, según la cual epopeya, tragedia y comedia son imitaciones de la acción humana. Ahora bien, precisamente porque *mimesis* no es una copia, sino una reconstrucción mediante la imaginación creadora, Aristóteles no se contradice... (Ricoeur, P., «Hermenéutica y semiótica», en *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur,* Cuaderno Gris, n° 2, Madrid, UAM, 1997, págs. 83-84.)

196. Ricoeur, P., *Tiempo y narración. Vol. I: Configuración del tiempo en el relato histórico,* México, Siglo xxi, 1995, pág. 83.

de una realidad ya constituida, sino como una reconstrucción mediante la imaginación creadora.

Los partidarios de una concepción tecnológica de la educación, cuando son capaces de remitirse al importante concepto griego de *poiesis,* subrayan sólo la dimensión de actividad productiva o de fabricación que este concepto contiene, olvidando con ello su dimensión de «creación», en el sentido apuntado.

La relación entre el *mythos* y la *mimesis* obliga a prescindir de la traducción de *mimesis* por imitación, copia o réplica de lo idéntico. La representación es una actitud mimética en la medida en que *produce* la acción, o la *configura* y *construye* mediante un relato. Sólo si uno es capaz de sintetizar lo heterogéneo de su vida en una narración puede esta vida tener un sentido. Éste es otro de los elementos fundamentales de la acción educativa. (Veremos al final del libro que, como *acontecimiento ético,* la experiencia del aprender no se debe basar en la prescripción normativa «hazlo como yo» —mera imitación— sino en la invitación ética de un «hazlo conmigo»).

La imaginación educa si las subjetividades construyen relatos y son configurados por ellos. La acción educativa es una *relación mimética,* pero no ahora solamente en el sentido de copia o reproducción de un modelo,[197] sino sobre todo entendiéndola como creación de tramas, de narraciones, de «tiempo». Porque no hay «tiempo humano» sin «relato». Ésta es la tesis de fondo de *Tiempo y narración:* el tiempo es tiempo humano en la medida en que es tiempo narrado.

Ricoeur llamará *narración* o *relato* a lo que Aristóteles denomina *mythos.*[198] Al traducir mimesis por representación no doblamos la realidad, la creamos, inventamos la acción. La *mimesis,* lo imaginario creador, une *narración y acción.* La educación es tiempo porque es posible construir la identidad narrativa. El tiempo es tiempo humano en la medida en que se puede expresar narrativamente. Ricoeur introduce aquí la triple concepción de la mimesis, o de los tres niveles de la imaginación creadora.

197. Véase sobre esta cuestión: Mélich, J.-C., *Antropología simbólica y acción educativa,* Barcelona, Paidós, 1996.

198. Ricoeur, P., *Tiempo y narración. Vol. I. Configuración del tiempo en el relato histórico,* ed. cit., 1995, pág. 88.

La *mimesis I* es el momento de la prefiguración, anterior a la composición poética. El actor posee una comprensión previa del mundo. La obra histórica no nace sólo de obras anteriores. La obra literaria es suscitada por una pre-comprensión del mundo y de la acción. Sabemos qué significan las palabras porque sabemos utilizarlas, aunque nunca nos hayamos detenido a definirlas. La acción humana podrá ser narrada porque ya es, desde el inicio, una acción simbólica. (Ricoeur sigue aquí a Geertz.)[199] La *praxis* es simbólica. Se podrá volver a simbolizar la acción porque ésta ya es una acción simbólica. El símbolo no es algo añadido, algo de segundo grado, a la acción. Bien al contrario, es constitutivo de la misma. Un mismo gesto, una idéntica palabra, significarán cosas distintas en acciones distintas. Dice Ricoeur que «las obras literarias pueden penetrar en nuestra vida, pues ésta se halla estructurada simbólicamente».[200] Además, la acción posee una dimensión temporal propia. El tiempo humano no es una simple sucesión de instantes, de momentos, de «ahoras». El tiempo humano es un entrelazamiento entre pasado, presente y futuro. La acción podrá ser narrada, se podrá convertir en trama, en relato, precisamente porque es tiempo. La *mimesis II* es el momento de la creación propiamente dicha. El mundo se estructura narrativamente. Es la elaboración del texto literario. El autor escribe. El actor redacta un diario o una biografía, o narro mi vida a través de otro (real o ficticio).[201] La *mimesis III* es la refiguración, la transfiguración o la reconfiguración de la acción *desde* la lectura, o la apropiación del relato por parte del lector o actor. Esta tercera *mimesis* es fundamental. Aprendemos la acción educativa reconociendo la simbólica del relato y reconfigurando la acción a partir de tal simbólica. La *mimesis III* es la intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector: «Las obras literarias no cesan de hacer y rehacer nuestro

199. Ricoeur, R, *Ideología y utopía,* Barcelona, Gedisa, 1997, págs. 275-285. La conferencia de Ricoeur sobre Geertz. es fundamental para comprender la concepción simbólica de la acción.

200. Ricoeur, R, «Hermenéutica y semiótica», en *Horizontes de relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur,* ed. cit., 1997, pág. 95.

201. Como Thomas Mann con Serenus Zeitblom y Adrian Leverkühn, en *Doktor Faustas.*

mundo humano de la acción», escribe Paul Ricoeur.[202] Las imágenes, las ficciones, hacen que el mundo en que vivimos tenga significado. El lenguaje literario parece que no tiene nada que aportar a la «realidad». Pero si se afirma esto es porque se concibe la «realidad» como algo manipulable tecnológicamente. En otras palabras, la literatura abre o construye una realidad que no se podría abrir o construir de otro modo u otra forma: «Si negáis este poder que tiene la ficción de decir lo esencial de lo real, entonces ratificáis el positivismo para el que lo real es sólo lo observable y descriptible científicamente», escribe Ricoeur.[203]

Según esto, la relación entre la narración y la vida es doble. En primer término, *la narración remite a la vida,* ya que el proceso de composición se realiza en el lector, en el cual se opera una fusión de horizontes: entre el horizonte de su propio mundo de lector y el del mundo de la ficción. En este sentido, leer es un modo de vivir, contar y leer narraciones es vivirlas en el mundo de lo imaginario, recreándolas en uno. Y en segundo lugar, *la vida misma remite a la narración,* ya que su vida no es sólo biología, sino la concreción en un *bios* —una biografía o relato—, de modo que gracias a ese modo de vida lector el sujeto puede variar imaginativamente su identidad, viviendo múltiples relatos, interpretando el texto de su vida de distintos modos y experimentando los acontecimientos de su existencia según modos típicamente narrativos: como drama, como tragedia o como poesía.

De acuerdo con esto, parecen alumbrarse dos ideas importantes: la primera que, como todo texto, el texto que es nuestra vida puede ser objeto de interpretaciones múltiples. Dar sentido a lo que nos acontece es traducir los signos de múltiples formas. El sentido de un texto no se da de una vez para siempre. Es preciso confrontar el texto de mi vida con el texto de otras vidas. La comparación interpretativa es fundamental para dar sentido a la existencia. La segunda idea es que ese mismo texto de la vida puede ser, no ya sólo interpretada, sino ordenada en cuanto a la cadena de aconteci-

202. Ricoeur, R, «Hermenéutica y semiótica», en *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur,* ed. cit., 1997, pág. 96.

203. Ricoeur, R, «Hermenéutica y semiótica», en *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur,* ed. cit., 1997, pág. 97.

mientos de acuerdo con una estructura de géneros literarios. La cuestión del género es importante al revelarse como organizador de sentido.

La tarea educativa del lector quizá consista, entonces, en atreverse a construir su propio texto vital a partir del texto que lee. Y esto vale tanto para el acto de la lectura propiamente dicho como para la actividad de leer, interpretar y traducir los signos que emite el texto del mundo. Se trata de llevar a cabo un viaje pero sin llevar mapas, aunque sí pistas y señales que podemos interpretar. Pensar, entonces, no es solamente razonar con lógica, es interpretar, es traducir, es una labor de egiptología: interpretar signos o jeroglíficos. Para ello debamos adoptar la distancia apropiada, porque leer es una actividad —una experiencia— que se sitúa a medio camino entre la miopía y la presbicia.

Como ya hemos apuntado, no somos transparentes para nosotros mismos. Si nos hacemos la pregunta «¿qué somos?» descubrimos que no es tan fácil responderla. No sabemos lo que somos. Sólo podemos iniciar un camino de comprensión —un viaje, una experiencia— de nuestra existencia ante los otros, con los otros, ante los textos y con los textos. Una experiencia narrativa, que es condición de posibilidad de la educación. Éstas son las tres condiciones para que sea posible la comprensión de uno mismo y, por lo tanto, la formación de la subjetividad: «Comprenderse —escribe Ricoeur— es comprenderse ante el texto y recibir de él las condiciones de un sí mismo distinto al yo que se pone a leer».[204]

En otras palabras: *no hay comprensión de sí mismo fuera del desdoblamiento de uno mismo.* Debo verme «como otro» para comprenderme. La lectura, entonces, aparece a los ojos del lector como una «mediación ficticia» que permite comprender el mundo, su mundo. Pero, al mismo tiempo, el texto literario hace posible una segunda mediación: *la formación de la subjetividad.* Precisamente porque no sabemos con certeza qué somos, necesitamos vernos a través del «efecto catártico» que provoca el texto, es decir, de la identificación con los personajes y las situaciones que nos han contado o

204. Ricoeur, P., «Narratividad, fenomenología y hermenéutica», en *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur,* ed. cit., 1997, pág. 493.

hemos leído. El *texto* aparece entonces como el *maestro.* Y preguntarse por la identidad personal conlleva también cuestionarse sobre cómo nos debemos comportar,[205] sobre qué sentido tiene nuestra existencia.

Como ya hemos visto, en lo imaginario el ser humano intenta dar respuesta, nunca de modo definitivo desde luego, a las *preguntas fundacionales* que hacen referencia al *pasado* (¿de dónde vengo?) y al *futuro* (¿a dónde voy?). Dentro del relato de ficción, del relato imaginario, se abordan estas dos cuestiones con el fin de responder a la pregunta del *presente:* ¿quién soy? y ¿qué sentido tiene mi vida? Para Charles Taylor responder a estas preguntas implica un posicionamiento ético:

> He venido defendiendo que para encontrar un mínimo de sentido a nuestras vidas, para tener una identidad, necesitamos una orientación al bien, lo que significa una cierta percepción de discriminación cualitativa, de lo incomparablemente superior. Ahora vemos que dicha percepción del bien ha de ir entretejida en la comprensión que tengo de mi vida como una historia que va desplegándose. Pero esto es manifestar otra condición básica para poder entendernos: hemos de asir nuestras vidas en una narrativa.[206]

Lo imaginario configura *lo ideológico* (formación, legitimación, justificación de la identidad, no necesariamente en sentido peyorativo), por un lado, y *lo utópico* (ruptura de la identidad y esperanza de ser otro, en la alteridad del sí mismo), por otro. Compartimos al respecto plenamente la tesis de Paul Ricoeur desarrollada tanto en *Del texto a la acción* como en *Ideología y utopía:* aun en el supuesto de que la ideología nos ofreciera una versión distorsionada de la realidad, habría ya que partir del carácter constitutivo del imaginario social. El individuo, así como la comunidad, posee una imagen de sí mismo, una imagen no arbitraria sino dependiente de aquellas imágenes del pasado que son fruto de los relatos que configuran su tradición simbólica, y que deben ser reelaboradas y refiguradas en el presente. Estamos obli-

205. Thiebaut, C., *Historia del nombrar,* Madrid, Visor, 1990, pág. 33.

206. Taylor, Ch., *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna,* ed. cit., 1996, pág. 64.

gados a escribir la historia de nuestras vidas, pero sólo se pueden escribir en un lenguaje que hemos heredado. *Los relatos,* sean éstos míticos o literarios, o ambas cosas, *hay que leerlos.*[207] Lo dicho debe volver a decirse.

El texto de ficción no es real, porque no puede ser aquello que ella misma organiza, aquello que ella misma construye y edifica. Pero la «realidad social» sólo puede ser real si está *mediada* por lo imaginario. El actor social lee —o *le* leen— un texto anterior a él. Desde la escucha o la lectura de este relato de ficción configura su mundo, y lo configura reescribiendo el relato que ha leído o escuchado. La ficción, entonces, no es sólo la configuración narrativa de una estructura pre-narrativa, sino «l retorno de una narratividad originaria, fundadora, sin la que ni las acciones ni los actores sociales podrían vivir. Como ha escrito Marc-Alain Ouaknin, «ninguna sociedad puede existir sin los fundamentos de su memoria o sin la memoria de sus propios fundamentos, de sus mitos fundadores»,[208] de los relatos de su tradición simbólica.

Que lo imaginario (y especialmente los relatos míticos y de ficción) configura la realidad, o todavía mejor, que la realidad se configure, cuanto menos en parte, imaginariamente, no significa aquí que vivamos en un *espacio de simulacros.* No nos estamos refiriendo a una especie de «realidad virtual». El simulacro no ha superado la diferencia ontològica entre la realidad y la ficción. Creemos que, de nuevo, ha sido Paul Ricoeur uno de los que lo ha expresado con mayor precisión: «De un modo u otro, todos los sistemas simbólicos contribuyen a configurar la realidad. Muy especialmente, las tramas que inventamos nos ayudan a configurar nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en última instancia, muda».[209] La realidad, en consecuencia, no es un simulacro, sino un te-

207. Siguiendo aquí la fenomenología de Wolfgang Iser, sostenemos que *ficción* y *realidad* no se pueden concebir según una diferencia ontològica, sino sólo a partir de una relación de comunicación. La ficción comunica algo sobre la realidad y ésta se construye imaginariamente, según una dialéctica entre «identidad» (ideología) y «diferencia» (utopía).

208. Ouaknin, M.-A., *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir,* ed. cit., 1994, pág. 316.

209. Ricoeur, P., «Narratividad, fenomenología y hermenéutica», en *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur,* ed. cit., 1997, pág. 483.

jido simbólico, una red simbólica, una *urdimbre.* El mundo del relato de ficción y su lenguaje, el *lenguaje narrativo,* configuran la realidad social, el mundo de la acción, lo transfiguran y a su vez son transfigurados por él, le dan un sentido, puesto que lo vinculan a un origen, y le dan una esperanza, al proponerle una utopía.

La «realidad» no es una «realidad objetiva», fuera de lo imaginario, así como tampoco es una ficción simulada, como si la realidad fuera otra cosa lejos de la ficción. La realidad es «imaginaria», lo que no significa que sea falsa.

En definitiva, entendemos *la educación como la configuración de una identidad personal al modo de la elaboración de un argumento, de una trama, una narración de un relato de ficción.* El protagonista de la acción educativa, sea maestro o discípulo, configura su identidad, (el relato de su existencia), *narrativamente* a partir de los otros relatos que le han contado o que ha leído. Para contestar a la pregunta «¿quién eres tú?» es necesario narrar la historia de una vida. Pero el nuevo relato se hace a partir de los otros relatos que hemos leído o que nos han contado. La acción educativa configura la identidad personal inventando una historia de ficción que puede, paradójicamente, ser real, porque la realidad se configura imaginativamente. Pero uno mismo no está capacitado para contar su propia vida. Necesita de «otro», real o imaginario. Necesita desdoblarse en «otro». Al narrar el «otro» la historia de la vida de uno pueden adquirir sentido la existencia tanto del narrador como del personaje de la narración.[210]

En esta línea argumental se encuentran algunos interesantes desarrollos de Martha C. Nussbaum, que nos gustaría resumir ahora.[211] En su libro *Justicia poética* señala que la imaginación literaria es parte de la racionalidad pública, pero no lo es todo, y añade: «Defiendo la imaginación literaria precisamente porque me parece un ingrediente esencial de

210. Uno de los ejemplos más interesantes de lo que intentamos decir lo tenemos en la novela de Thomas Mann, *Doktor Faustus.* El narrador, Serenus Zeitblom, cuenta la historia del genial músico Adrián Leverkühn. El sentido de la existencia del primero va ligado a la biografía del segundo.

211. Véanse especialmente sus ideas sobre la «imaginación narrativa» en Nussbaum, M. C., *Justicia poética,* Barcelona, Andrés Bello, 1997, págs. 25-38 y *Cultivating Humanity,* Cambridge, Harvard University Press, 1998, Págs. 85-112.

una postura ética que nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están distantes de la nuestra».[212]

En este ensayo, Nussbaum explora los beneficios de la imaginación literaria, y, por tanto, de la lectura de relatos y novelas, para el ejercicio de la racionalidad pública y la construcción del juicio. Se trata de un estudio realmente interesante sobre la inteligencia narrativa. El propósito de Nussbaum es describir el componente imaginativo y emocional del discurso y la racionalidad pública, y para ello parte del supuesto de que la narrativa y la imaginación literaria aportan ingredientes esenciales a la argumentación racional. Concretamente le interesa analizar, en primer lugar, el papel que ocupan las emociones en el juicio público, es decir, qué se halla implícito al imaginar la situación de alguien diferente a nosotros. Por otra parte, Nussbaum intenta defender una concepción humanista y pluralista de la racionalidad pública.

Pero Martha Nussbaum es prudente a la hora de evaluar la específica virtualidad de la imaginación literaria en la racionalidad pública, y en modo alguno pretende sustituir el razonamiento moral gobernado por reglas por la imaginación empática. Con todo, parece claro que la imaginación literaria es un componente nada despreciable de una postura ética que nos mueve a interesarnos por el bienestar de los demás, de las personas cuyas vidas son muy distantes y diferentes a las nuestras, si bien —como puntualiza— «una ética del respeto por la dignidad humana no logrará comprometer a seres humanos reales a menos que éstos sean capaces de participar imaginativamente en la vida de los otros, y de tener emociones relacionadas con esa participación».[213]

En su favor, Martha Nussbaum se apoya en la *Teoría de los sentimientos morales* de Adam Smith, a fin de defender la idea de que las emociones del lector o del «espectador imparcial» resultan esenciales para un buen juicio ético. En efecto, para Adam Smith sólo por medio de la imaginación somos capaces de hacernos una idea de los sentimientos y emociones de los demás. Ella nos ayuda a través de la «representación» (mental), permitiéndonos situarnos en el lu-

212. Nussbaum, M. C., *Justicia poética,* ed. cit., 1997, pág. 18.
213. Ibíd., pág. 18.

gar de los demás. Nos provoca una auténtica simbolización, un «pensar cómo» que nos traslada las emociones y sentimientos de los demás, o de las historias de los héroes que leemos en las novelas como espectadores-lectores atentos. Así, escribe Adam Smith: «En toda pasión que el alma humana es susceptible de abrigar, las emociones del espectador siempre se corresponden con lo que, al colocarse en el mismo lugar, imagina que son los sentimientos que experimenta el protagonista».[214] De esta suerte, «el espectador debe ante todo procurar ponerse cuanto pueda en el lugar del otro, y asumir hasta las mínimas circunstancias de infelicidad que puedan afectar al paciente».[215]

¿Por qué, no obstante, recurrir concretamente a las novelas? Para Nussbaum, la novela es una modalidad moralmente controvertida que expresa un sentido normativo de la vida humana. La lectura atenta y reflexiva de novelas puede suscitar la imaginación y disparar la fantasía. Sin embargo, el recurso a esta facultad puede ser objeto de diversos reparos, y Nussbaum no los desconoce. Por ejemplo, se puede argumentar que la fantasía es poco científica y que subvierte el pensamiento social y científico. O bien que es irracional en su compromiso con las emociones. Por último se puede aducir que la fantasía no tienen nada que ver con la imparcialidad (y universalidad) asociadas a la ley y al juicio público.

Estas tres objeciones tienen importancia, y para rebatirlas Nussbaum propone varios argumentos. En primer lugar, la novela genera y encarna la fantasía como capacidad para imaginar posibilidades inexistentes, para ver una cosa como otra y una cosa en otra (metaforización). Con ello, la fantasía dota de vida compleja a una forma recibida. En segundo lugar, las emociones no se pueden segregar del razonamiento público. Con los filtros adecuados, brindan una guía irreemplazable para el razonamiento y el juicio en la vida pública. Por último, existe relación entre la fantasía y la igualdad democrática, entre la actividad del juicio y la poesía.

Seguro que un crítico literario como Harold Bloom no compartiría prácticamente ninguno de los argumentos de

214. Smith, A., *La teoría de los sentimientos morales,* Madrid. Alianza, I, sec. 1, 1997, pág. 52.

215. Ibíd., I, secc. 1,4.

Nussbaum, pues para él la literatura sólo sirve para el enriquecimiento del yo interior: «El diálogo de la mente consigo misma —escribe Bloom en *El canon occidental*— no es primordialmente una realidad social».[216] Y es probable que, parcialmente, Bloom tenga razón. La cuestión que no ve Bloom, pero Nussbaum sí, es que en la lectura literaria lo que se pone en juego no es un pensamiento al estilo de dos en uno. No es una especie de diálogo con uno mismo, sino una auténtica actividad de pensamiento representativo. En efecto, como dice Nussbaum, la literatura nos muestra las cosas tal y como podrían suceder. Se centra en lo posible, e invita por ello al lector a preguntarse sobre sí mismo y sobre el mundo. Al hacernos esa invitación, la lectura de novelas nos provoca y nos convoca a salir de nosotros mismos para adoptar otros puntos de vista distintos a los nuestros. Y en este acto, ese diálogo interior con uno mismo del que habla Bloom deja de ser tal para convertirse en un diálogo en el que entran una pluralidad de voces mucho más amplia y polifónica.

La lectura de novelas y el trato reflexivo con la literatura activa en nosotros un cúmulo de emociones y dispara nuestra imaginación y, al hacerlo, nos permite elevarnos, en nuestro juicio, por encima de nuestro estrecho círculo de sentimientos permitiéndonos adoptar una perspectiva más amplia. En este sentido, la novela es una forma viva de ficción que sirve de eje a la reflexión ética: construye un paradigma de un estilo de razonamiento ético que es específico del contexto sin ser relativista. Y en este sentido es una forma valiosa, por sí misma, de razonamiento público. De hecho, promueve lo que W. Booth en *The Company we keep* denomina «co-ducción». «El acto de leer y evaluar lo que hemos leído es éticamente valioso precisamente porque su estructura exige tanto la inmersión como la conversación crítica, porque nos insta a comparar lo que hemos leído, no sólo con nuestra experiencia, sino con las reacciones y argumentaciones de otros lectores.»[217]

Los efectos de la lectura invitan a pensar que con su trato frecuente vamos constituyéndonos en «espectadores juiciosos», al alentar en nosotros una empatia y una compasión

216. Bloom, H., *El canon occidental,* Barcelona, Anagrama, 1995, pág. 40.
217. Citado por Nussbaum, M. C., *Justicia poética,* ed. cit., 1997, pág. 34.

relevantes para el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, el trato con la literatura es políticamente fructífero a condición de que se dé una evaluación ética del texto en conversación con otros lectores y una confrontación con los argumentos derivados de la teoría moral y política.

Por tanto, según Nussbaum, la experiencia de la lectura, en primer lugar, brinda intuiciones que, bien sometidas a la pertinente crítica y reflexión, deberían cumplir una importante función en la construcción de una adecuada teoría política y moral, y, en segundo término, desarrolla aptitudes morales sin las cuales los ciudadanos no lograrán forjar una realidad a partir de las conclusiones normativas de una teoría política o moral.

Nussbaum recuerda que teóricos de la ética preocupados por la imparcialidad han defendido las emociones del lector o espectador como ingredientes esenciales para la construcción de un buen juicio ético. Sin embargo, la objeción permanece inalterable: «¿De qué sirve narrar historias, pues, en un mundo donde la vida cotidiana de mucha gente está dominada por diversas formas de exclusión y opresión (y donde las historias mismas pueden contribuir a esa opresión)?».[218] Esta objeción pone el acento en la separación existente entre el mundo de la ficción y del relato y la vida real, es decir, entre el mundo del texto y el del lector.

3.3. La identidad narrativa

El epígrafe anterior nos conduce de lleno, y ya para acabar, al problema de la formación narrativa de la identidad. Para Ricoeur, construimos nuestra identidad narrativamente, siguiendo, por así decir, un modelo lector. En este sentido, hablar de la identidad narrativa supone casi una teoría o una concepción de la lectura, o dicho en otros términos, del sujeto humano como lector.

La argumentación de Ricoeur tiene dos partes diferenciadas. En primer lugar, tal y como había señalado en el volumen tercero de *Tiempo y narración,* sostiene que siendo la vida humana temporalidad, el tiempo humano se constituye

218. Ibíd., pág. 19.

a través de la intersección del «tiempo histórico» y del «tiempo de ficción» (epopeya, drama, novela, etc.). El análisis de esta cuestión le lleva a afirmar —como ya hemos destacado—, que la comprensión de uno mismo está mediatizada por esa recepción conjunta de los relatos históricos y de los de ficción. Es pues la lectura, la actividad de leer —en su sentido tanto literal como metafórico— el medio por el cual nos interpretamos a nosotros mismos. Leyendo vamos refigurando el personaje que somos, escuchando relatos y narraciones mejoramos nuestra capacidad para comprendernos a nosotros mismos en las diferentes etapas de nuestras vidas**.

Sin embargo, este análisis no profundiza en la pregunta por la identidad. Deja a este concepto sin mayores precisiones. Y precisamente en un libro posterior —*Sí mismo como otro*— Ricoeur dice que la afirmación de que el hombre es capaz de acción indica mucho más que afirmar su condición de *agente,* pues «el agente del cual depende la acción, tiene una historia»; es «su propia historia».[219] Como productores de acciones, somos agentes; pero también somos personajes, porque nuestras acciones tienen relación con nuestra biografía y con las historias que vivimos, con las cosas que nos ocurren. De acuerdo con esta idea, para Ricoeur la *identidad personal* sólo se puede pensar dentro de «la dimensión temporal de la existencia humana».[220]

La identidad narrativa, sea la de una persona o la de una comunidad, *es el espacio interpuesto entre historia y ficción.* En efecto, las vidas humanas son más legibles cuando son interpretadas en función de las historias que la gente lee y cuenta a propósito de ellas. Estas historias de vida se vuelven más inteligibles cuando se les aplican modelos narrativos —tramas— tomados de la historia propiamente dicha o de la ficción (drama o novela). En este sentido, como decíamos antes, la comprensión de sí es una interpretación, y la interpretación de sí encuentra en la narración una mediación privilegiada a través de la historia y la ficción.

De acuerdo con estas ideas, el *relato* construido literariamente —cuya figura típica es el *libro*— es, dice Marc-Alain

219. Ricoeur, R, *Sí mismo como otro,* ed. cit., 1996, pág. 106.
220. Ibíd., pág. 107.

Ouaknin, un objeto portador de *tiempo.*[221] El libro deviene, así, educación o formación y la lectura interpretativa una pequeña fábrica de tiempo y de identidad narrativa. Pero volvamos a las tesis de Ricoeur. La teoría narrativa puede ponerse en una doble relación con el ser humano. En primer lugar, con la constitución del *tiempo humano,* y, en segundo término, en relación con su aportación a la *constitución de sí.* Pues bien, la propuesta de Ricoeur es mostrar, de acuerdo con el segundo nivel de reflexión, que «en el ámbito de la teoría narrativa alcanza su pleno desarrollo la dialéctica concreta de la ipseidad y de la mismidad».[222]

Aquí encontramos ya la segunda argumentación de Ricoeur: no es posible entender lo que es la «identidad» si no distinguimos entre una identidad formal y sustancial —la *identidad ídem*— y una identidad que cambia con el tiempo, o *identidad ipse.*[223] En el primer sentido, la identidad remite a un yo sustancial, que no cambia nunca. Pero en el segundo, hablar de la identidad no implica tener que referirse a un núcleo permanente y fijo de la personalidad. Más bien remite a un conjunto más amplio —polifónico o sinfónico— de voces narrativas. Así que mientras permanezcamos en la esfera de la identidad como *mismidad,* la alteridad de cualquier otro no ofrece ninguna originalidad.

Desde el plano de la identidad como *ipseidad,* la *alteridad* puede llegar a ser constitutiva de nosotros mismos, en el sentido de ser imposible hablar de uno sin pensar en el otro. Así, desde este ángulo, la identidad personal, como *ipseidad,* remite al otro, lo que se expresa en la fórmula «sí mismo *en cuanto* otro». En definitiva, sólo esta identidad, el ser como otro, nos permite atender al «otro», conocerlo, ponerse en relación con todo lo que sea «otro». Es, pues, una identidad

221. Véase Ouaknin, M.-A., *Bihliothérapie. Lire, c'estguérir,* ed. cit., 1994.

222. Ricoeur, P., *Sí mismo como otro,* ed. cit., 1996, pág. 107.

223. «Idéntico» tiene en efecto dos sentidos: *ídem,* que quiere decir «sumamente parecido» y por tanto inmutable, y, en segundo término, *ipse,* para el cual «idéntico» quiere decir «propio». El opuesto de «propio» no es «diferente», sino «otro» o «extraño». Desde este punto de vista, la pregunta inevitable es: ¿cómo se puede permanecer siendo el mismo —idéntico— a lo largo de los cambios que el tiempo nos trae? Véase Ricoeur, P., «La identidad narrativa», en *Historia* v *narratividad,* Barcelona, Paidós, 1999, págs. 215-216.

que nos desidentifica, que nos expropia u obliga a salir de nosotros mismos, a exponernos y vernos desde fuera. Es como si nos sacase de nosotros mismos —de nuestro quicio— y nos permitiese vernos como extranjeros, en dirección a ninguna parte. Fuera de este plano, nuestra identidad, como *mismidad,* pierde el dinamismo propio con el que sí cuenta la identidad como *ipseidad-,* un poder de cambio y transformación.

¿Cuál es la función de la teoría narrativa en este contexto? Según Ricoeur la importancia de la teoría narrativa se encuentra en sus poderosas virtualidades entre, por una parte, el punto de vista *descriptivo* de la acción y su punto de vista *prescriptivo.* La teoría narrativa es útil como mediación entre la *descripción* y la *prescripción.* Este espacio intermedio —el que le corresponde a la narración— es el espacio de la *valoración.* Todo relato invita a consideraciones éticas, a la valoración moral, razón por la cual no hay relato éticamente neutro. La literatura es un amplio laboratorio moral donde se ensayan estimaciones, valoraciones, juicio de aprobación o de condena.[224] La narrativa sirve, pues, de propedéutica para la ética.

En este punto, la perspectiva de Ricoeur acerca del valor moral de la lectura, ó dicho de otro modo, sobre la ética o la misma moral de lo literario y de la novela, parece alejarse de otros puntos de vista, como por ejemplo el que sostiene Milán Kundera en *Los testamentos traicionados,* cuando señala que la novela es el espacio en que se suspende el juicio moral. Esta suspensión del juicio no es, dice Kundera, una inmoralidad, sino precisamente la moral de la novela, «la moral que se opone a la indesarraigable práctica humana de juzgar enseguida, continuamente, y a todo el mundo, de juzgar antes y sin comprender. Esta ferviente disponibilidad para juzgar es, desde el punto de vista de la sabiduría de la novela, la más detestable necedad, el mal más dañino. No es que el novelista cuestione, de un modo absoluto, la legitimidad del juicio moral, sino que lo remite más allá de la novela».[225]

Pero lo que Kundera trata de señalar no es que en la práctica de la lectura de relatos de ficción el lector se deba

224. Ricoeur, R, *Sí mismo como otro,* ed. cit., 1996, pág. 109.

225. Kundera, M., *Los testamentos traicionados,* Barcelona, Tusquets, 1994, pág. 15,

abstener de valorar y de juzgar, sino que lo prioritario es comprender, o lo que es lo mismo, abstenerse de juzgar sobre la base de sus propios prejuicios. Así, señala que los personajes de las novelas —los héroes que podemos amar u odiar— son individuos concebidos no en función de verdades preexistentes, ejemplos del bien y del mal, modelos para seguir, o representaciones de leyes objetivas, sino más bien seres autónomos que se basan en su propia moral y en sus propias leyes. Antes de ser representaciones de nuestros modos occidentales, por ejemplo, de entender a los individuos como sujetos de derechos, los personajes de las novelas que leemos son eso mismo, individuos autónomos, identidades en construcción, en transformación, en devenir. Así, la literatura, como espacio narrativo intermedio entre la descripción y la prescripción, sigue manteniendo su condición de espacio propicio para las variaciones imaginativas y la refiguración del personaje que vamos construyendo en nosotros.

La identidad narrativa se puede entender, entonces, como «identidad del personaje». El personaje se va construyendo, en todo relato, en unión y al hilo de la *trama.* En esta construcción existe una verdadera *configuración,* es decir, un arte por medio del cual el personaje construye su identidad entre lo que Ricoeur llama «concordancia» (orden) y «discordancia» (contingencia, desorden). De este modo, la construcción de la identidad del personaje se lleva a cabo, dice Ricoeur, mediante una *síntesis de lo heterogéneo,* por medio de una suerte de concordancia discordante.

Lo que nos pasa como personajes es que nos ocurren cosas, esto es, acontecimientos. Y bajo el modelo narrativo, tales acontecimientos participan de esta configuración, de este juego de concordancia y discordancia. Es, por tanto, la categoría de «personaje» lo que de forma decisiva nos permite hablar de identidad narrativa. No basta la noción de acción, pues el personaje es el *que* hace la acción en el relato. Como tal, el personaje es una categoría narrativa y su función en el relato tiene que ver con lo que Ricoeur denomina *inteligencia narrativa.*

Señala Ricoeur que «la persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de *sus* experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye

la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje».[226] En efecto, el relato somete a la identidad a ciertas *variaciones imaginativas.* La exposición al relato, a la narración, es lo que hace de la identidad un punto intermedio entre la mismidad y la ipseidad, es decir, en estas variaciones imaginativas que provoca el relato surge el lugar propio de construcción de la identidad narrativa del personaje. Por eso señala Ricoeur que la literatura es un buen laboratorio para las experiencias de pensamiento en las que el relato pone a prueba los recursos de variación de la identidad narrativa. En la literatura podemofc *aprehender mejor* la unión entre la acción y su agente, razón por la cual la literatura figura como un campo propicio para ejercitar el pensamiento o la inteligencia narrativa a través de la imaginación. Narrar se sitúa, por tanto, entre el describir y el prescribir. Es lo que nos permite pasar de un polo a otro. Es un espacio que se nos abre a la participación y a la comunicación con el mundo, para ganar en experiencia humana.

Toda narración siempre es narración de algo, de un algo que se puede contar, sin embargo, de muchas formas. La narración exige, en este sentido, pluralidad y libertad de selección y de elección de los diversos puntos de vista. Es inherente a la esencia de ia narración que haya variantes de la misma. La narración, por este elemento de libertad, es lo más opuesto a un reportaje documental. Esta libertad que permite el narrar no es una mera arbitrariedad, sino una exigencia que proviene del oyente. Puesto que éste, como «otro», es importante para el que narra, para la narración misma, es por su interés por lo que el narrador se comunica con él. Se comunica y le hace participar haciéndole intervenir en el relato invitándole —o provocándole— que lo interprete. Por la libertad de la narración —su licencia poética— el relato atiende la avidez y deseo de saber del oyente, satisfaciendo su curiosidad, sus ganas de mundo, de existencia, de experiencia.

Toda narración es una invitación al pensamiento, a la construcción de significados, a la elaboración de sentido. Sin embargo, por lo mismo, cabe preguntarse algunas cues-

226. Ricoeur, P., *Sí mismo como otro,* ed. cit., 1996, pág. 147.

tiones: ¿cómo pueden contribuir las experiencias puramente pensantes que se provocan en la ficción a las experiencias de uno mismo en la vida real?; ¿cuál, si tiene alguno, es su poder de influencia en la vida real?

En *Tiempo y narración,* Ricoeur comentaba, a propósito de esta escisión de planos, que la lectura es, más que una imitación negligente, una lucha entre dos estrategias: la de la seducción llevada a cabo por el autor bajo la forma de un narrador más o menos fiable y la sospecha dirigida por el *lector vigilante,* el cual no ignora que es él quien lleva el texto a la significación gracias a sus lagunas, calculadas o no.

Así, la posibilidad de aplicación de la literatura a la vida descansa en el problema de la «identificación con», en tanto que componente del *carácter.* «Por el rodeo de la identificación con el héroe, el relato literario contribuye a la narrativización del carácter».[227]

El «carácter» designa, en efecto, el conjunto de disposiciones duraderas por las que reconocemos a una persona. Entre sus componentes destacan, para Ricoeur, la *disposición y* las *identificaciones adquiridas.* El carácter es importante en el proceso de construcción de la identidad personal, pues en gran parte la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas *identificaciones con* valores, normas, ideales, modelos, héroes *en* los que la persona, la comunidad, se reconocen. El poder reconocers*e-dentro de* contribuye al reconocerse-en. La identificación con figuras heroicas manifiesta claramente esta alteridad asumida. La identidad del carácter expresa, así, esa adherencia del *¿qué?* al *¿quién?* El carácter es el *qué* del *quién, el* recubrimiento del *quién* por el *qué.*

Según estas consideraciones, la función narrativa tiene implicaciones éticas, y en su apoyo Ricoeur cita el texto de Walter Benjamín «El narrador», para el cual el arte de narrar es el arte de intercambiar *experiencias,* esto es, el ejercicio popular de la sabiduría práctica. En este intercambio se efectúan apreciaciones y valoraciones y las acciones son aprobadas o desaprobadas. Como señala Ricoeur, «en el recinto irreal de la ficción no dejamos de explorar nuevos modos de evaluar acciones y personajes. Las experiencias de pensamiento que

220. Ibíd., pág. 107.

realizamos en el gran laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hechas en el reino del bien y del mal».[228] Así pues, el juicio moral no es abolido, sino sometido a las variaciones imaginativas propias de la ficción.

Gracias a estos ejercicios de evaluación el relato puede ejercer su función de descubrimiento y transformación con respecto al sentir y al obrar del lector. «Mediante la imaginación y la fantasía, hace revivir modos de evaluar que continúan perteneciendo a nuestra humanidad profunda».[229] Narrar, por tanto, es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que el juicio moral se ejerce según un modo hipotético. La lectura se convierte así en una auténtica experiencia de formación; es educación.

Somos los textos que leemos y el texto que relata y escribe lo que somos. En la lectura encontramos el hogar del pensamiento. Y como la lectura es siempre lectura de una trama, en ella, en la trama, «tramamos», es decir, especulamos, teorizamos de algún modo. En la lectura, si es *experiencia* y no *experimento,* es decir, si no es algo prefabricado y previsto, la historia que se cuenta o se nombra —que se relata— dice el *quién* de la acción. Y en este sentido la lectura es fuente de experiencias porque es un modelo, no sólo de cómo pensar, sino también de fcómo arriesgarse al juego de la identificación-desidentificación personal.

228. Ibíd., pág. 167.
220. Ibíd., pág. 107.

3

EMMANUEL LÉVINAS: EDUCACIÓN Y HOSPITALIDAD

El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato.

EMMANUEL LEVINAS

Muchas veces se ha afirmado que la educación se asienta —al menos desde el horizonte normativo que dibuja una aspiración ética ideal— en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre. La vocación educativa —la *voz interior* que puede reclamar a todo educador— es, así, custodiar la presencia de la humanidad en cada uno.

Pero esta tensión de la acción y de la reflexión educativa hacia el reconocimiento y el acogimiento de la *alteridad* no ha podido impedir un hecho, repetido muchas veces en la historia misma de lo humano, y que alcanza su mayor exponente de horror en los campos de la muerte durante la Segunda Guerra Mundial: «Un siglo termina —dice así Cathérine Chalier en el prefacio a la obra colectiva *Le visage*— que ha creído poder destruir el rostro humano en los campos inventados por la barbarie totalitaria».[230] Termina este milenio y nos preguntamos cómo es posible que un siglo tendido hacia el progreso y la civilización, un siglo asentado en un pa-

230. Chalier, C. (comp.). *Le visage. Dans la clarté, le secret demeure.* Autrement, París, 1994, pág. 10.

sado recorrido de parte a parte por cánticos de alabanza a la luz de la razón, a la libertad y a la dignidad humanas como pilares fundamentales de una cultura basada en una vocación humanista, no haya podido impedir que otros seres humanos, capaces de llorar y emocionarse por el sufrimiento del otro en el transcurso de una evocación literaria, quedasen impertérritos frente a su propio crimen.

Esto es lo que desgraciadamente constituye la «horrible novedad» del siglo xx. Un siglo que no se ha caracterizado precisamente por la *muerte de Dios,* sino por la *muerte del hombre,* por la muerte de *lo humano* y de la *humanidad.* «La orgía armamentística se encuentra hoy —escribe George Steiner— en gran medida fuera de control. Mantiene a economías mundiales y subdesarrolladas mutuamente atrapadas en la espiral de la corrupción. La ciencia se encuentra a menudo desamparada ante los abusos. En las celdas de tortura argentinas se usaron modernos antibióticos para mantener vivo al "paciente" hasta la próxima sesión. El fundamentalismo religioso está causando estragos. El odio étnico nunca ha sido más criminal. Éstos son nuestros iconos para el final del milenio.»[231]

Con la ayuda de la obra filosófica de Emmanuel Levinas, en este capítulo intentaremos caracterizar la acción educativa como una *relación de alteridad,* como una relación con el otro, —el *rostro*—, la palabra que viene de fuera, que habla en imperativo y que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato. La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un *extranjero.* Y desde esta *respuesta al otro* originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, como *responsabilidad* y *hospitalidad,* no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad.

231. Steiner, G., *Errata,* Madrid, Siruela, 1998, pág. 139.

4.1. La educación frente al mal

Nos preguntamos cómo es posible que quien se emociona ante la lectura de una obra clásica o escuchando una sinfonía no llore ante la muerte de otro ser humano. ¿Cómo es posible sentir emociones humanas en el transcurso de una relación cultural y no percibir lo humano en el hombre o tratarlo como no humano: como objeto, como bestia o como máquina?

Esta pregunta tiene que ver con el abismo abierto, tras la «horrible novedad» de los totalitarismos de este siglo, entre la cultura y la moralidad. Y tiene que ver también por la esencia de la misma moralidad. ¿Dónde se aprende la moralidad? ¿La aprendemos en los libros? ¿En las instituciones religiosas o educativas?[232]

A estas preguntas se ha tratado de responder recurriendo a diversas fuentes de análisis. Sin embargo, contrariamente a como debería haber sido, a nuestro juicio, quienes las han formulado y tratado de responder no fueron precisamente los pensadores de la educación. Y se trata, no obstante, de preguntas esenciales para una filosofía de la educación atenta a la historia de lo humano y a los intentos de su destrucción. ¿Podemos siquiera imaginar un concepto de educación incapaz de referirse al mal perpetrado por quienes eran, ellos mismos, humanos instruidos y cultivados?

Es una pregunta trágica e incómoda que se repite una y otra vez: «No me parece realista —escribe George Steiner en *Lenguaje y silencio*—, pensar en la literatura, en la educación, en el lenguaje, como si no hubiera sucedido nada de mayor importancia para poner en tela de juicio el concepto mismo de tales actividades. Leer a Esquilo o a Shakespeare —menos aún "enseñarlos"— como si los textos, como si la autoridad de los textos en nuestra propia vida hubiera permanecido inmune a la historia reciente, es una forma sutil pero corrosiva de ignorancia (...) Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o a Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz. De-

232. Véase Chalier, C., *Pour une morale au-delà du savoir. Kant et Levinas,* Paris, Albin Michel, 1998, págs. 17 y sigs.

cir que los lee sin entenderlos o que tiene mal oído es una cretinez».[233]

La pregunta de Steiner sigue sin respuesta. No es nuestra pretensión responderla aquí. Tan sólo creemos que debemos formularla en el ámbito que nos corresponde, en una esfera —la de la filosofía de la educación— en la que preguntas como éstas no se han planteado con suficiente insistencia. Y la formulamos porque consideramos que tras este tipo de cuestiones se esconde la posibilidad de elaborar un nuevo pensamiento educativo, que vigila la palabra y el rostro del otro, un pensamiento que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un *cuidado de sí* y de la libertad, acepte el reto del *Cuidado del otro* como base fundamental de la acción educativa.

Se trata, entonces, de una filosofía —como la que nos propone Levinas—, más proclive a la *escucha* del otro que a la visión o contemplación neutral y objetiva de lo inteligible del mundo. O dicho con otras palabras —las de Alain Finkielkraut— se trata de un pensamiento educativo que toma como asiento de sus elaboraciones la idea de que «el hombre no se fabrica, nace. No es la ejecución de una idea previa sino el milagro de un puro inicio».[234]

Al plantear estas cuestiones, nuestra preocupación se va a dirigir, de forma específica, al análisis crítico del concepto de *autonomía,* porque creemos que precisamente la tradicional autoridad conferida a la autonomía —entendida al modo ilustrado como un bien y un objetivo irrenunciable tanto para el pensamiento como para la construcción moral del individuo— es el primer obstáculo que hay que remover críticamente para intentar construir esa nueva filosofía de la educación. Queremos analizar hasta qué punto la primacía conferida a la autonomía —en el sentido específicamente kantiano— como fundamento de la moralidad y de la dignidad humanas sigue siendo hoy, tras la experiencia de los totalitarismos, no tanto un objetivo defendible cuanto un concepto que, en su propia formulación, necesariamente tiene

233. Steiner, G., *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano,* Barcelona, Gedisa, 1990, pág. 16.

234. Finkielkraut, A., *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo xx,* ed. cit., 1998, pág. 44.

que rechazar cualquier fuente heterónoma para la conducta y la acción moral.

Esta propuesta no podemos realizarla en otro marco que no sea el de la herencia ética de la modernidad. La modernidad se caracteriza, por de pronto, por la primacía ontológica del sujeto. De Descartes a Husserl asistimos a un recorrido egológico. Pero por otro lado, la modernidad es, paradójicamente, la época de la disolución del sujeto: Hume, Nietzsche, Heidegger...[235] La modernidad es un tiempo de ambivalencia, una época de ambigüedades: la afirmación del sujeto y, al mismo tiempo, la negación del mismo.

Dentro de este marco, la mayoría de las éticas ilustradas tienen en el *principio de autonomía* su soporte fundamental.[236] En este capítulo intentaremos, pues, mostrar los límites y las dificultades que tiene para la práctica educativa el hecho de situar a la autonomía en el fundamento de una filosofía de la educación. Se trata, en consecuencia, de buscar otro principio, en nuestro caso la *heteronomía,* que pueda dar razón, sobre todo razón crítica, de los *tiempos de oscuridad.* Un tiempo —el nuestro— doblemente oscurecido; oscurecido, primero, por la horrible novedad introducida en este siglo por las monstruosidades que se expresan bajo la figura de *Auschwitz,* y un tiempo sombreado, en segundo término, cada vez que sobre la esfera pública —que está destinada a que los hombres y las mujeres aparezcan ante los demás y muestren su identidad con sus palabras y con sus acciones— se permitió que esa luz emanada por los gestos de los hombres se extinguiese a través —-declara Hannah Arendt— de «un discurso que no revela lo que es sino que lo esconde debajo de un tapete, por medio de exhortaciones (morales y otras) que, bajo el pretexto de sostener viejas verdades, degradan toda verdad a una trivialidad sin sentido».[237]

Tras una búsqueda permanente por alcanzar el ideal de la autonomía y la libertad humanas, una pesquisa que, en el

235. Recomendamos sobre este asunto la lectura de Renaut, A., *La era del individuo,* Barcelona, Destino, 1993.

236. Por ejemplo, véase: Thiebaut, C. (comp.) (1991): *La herencia ética de la Ilustración,* Barcelona, Crítica.

237. Arendt, H., *Hombres en tiempos de oscuridad,* Barcelona, Gedisa, 1992, págs. 10-11.

plano estrictamente filosófico, ha durado casi tanto como el mismo tiempo de la mente humana y que, en el del mundo de la vida y de las relaciones interpersonales, con toda seguridad no se puede dar aún por terminada, plantear una reflexión crítica —como la que aquí se pretende— sobre el tan ambicionado ideal de autonomía puede resultar escandaloso, ingenuo o simplemente temerario. Y sin embargo, eso es lo que pretendemos.

Pues, a qué negarlo, hoy nadie duda de que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso educativo es precisamente éste: el desarrollo de la autonomía. En el ámbito de la educación moral, y bajo la influencia de la ética kantiana, tal y coifio ésta se ha recibido en ciertas teorías cognitivistas del desarrollo moral —como la de Kohlberg, entre otros— este objetivo parece muy claro y sobradamente justificado. Basta un dato bien conocido por los especialistas: Kohlberg diseñó sus famosos estadios de desarrollo moral haciendo pasar a la conciencia moral desde una fase preconvencional puramente heterónoma hasta una fase posconvencional autónoma, en la que supuestamente el individuo moralmente maduro se comportaría de acuerdo con principios de justicia universales.

Pero nuestro propósito no es simplemente, o exclusivamente, enjuiciar los puntos débiles del principio de autonomía moral para criticar las teorías éticas que representan puntos de vista como los del mencionado Kohlberg. Más bien pretendemos, como hemos dicho, reponer un concepto como el de *heteronomía* como principio de obligaciones y responsabilidades morales para con el otro, y que, sobre todo por la influencia de las éticas kantianas y neokantianas, ha sido dañado hasta el punto de volvérsenos hoy irreconocible e ingrato como tal principio moral.

Somos conscientes de que los conceptos, especialmente los morales, cambian a medida que, aunque no necesariamente *porque,* cambia la sociedad. Por así decir, se van dotando de connotaciones negativas, con una carga valorativa desagradable que, en un mundo como el nuestro, vinculado a lo «políticamente correcto», un uso y defensa reiterados de los mismos conllevaría un desgaste reflexivo inútil. Pese a ello, hablaremos aquí de la *heteronomía,* y no de otro concepto, porque como tal no es intercambiable con cualquier

otro. Eso sí, pondremos cuidado en definirlo y aclararlo para procurar, en la medida de lo posible, no dejar margen a malas interpretaciones. Lo primero que haremos será plantear el debate filosófico de la autonomía en su marco más apropiado —la ética kantiana— para después mostrar, de la mano del filósofo lituano Emmanuel Levinas, nuestra propia propuesta.

4.2. Una libertad sin rostro

Para Levinas, como para Kant, la anterioridad del bien sobre el mal no significa una tendencia espontánea hacia la moral. La mera intuición de esta anterioridad y primacía del bien sobre el mal nada nos dice acerca de las condiciones efectivas de la realización de la moral. Por eso es necesario reflexionar sobre el fundamento de la moralidad de forma sistemática.[238]

Y Kant procede a esta reflexión. Se trata de una reflexión de la que las meditaciones históricamente ulteriores —en filosofía moral y en filosofía de la educación— no han sido sino un comentario prolongado, un comentario que, como mucho, se ha sabido poner, en unos casos mejor que en otros, debidamente al lado, en frente o, incluso, radicalmente en oposición a los mismos postulados de Kant. Tal es el caso, como veremos, de las tesis defendidas por Emmanuel Levinas. Por eso no podemos iniciar nuestra propia reflexión sobre el tema propuesto de otro modo que repasando algunas ideas kantianas acerca del postulado que hace primar la autonomía, como fuente de moralidad, sobre cualquier fuente heterónoma.

Kant parte de una premisa esencial: si la anterioridad del bien sobre el mal no implica una tendencia espontánea en el hombre a la moralidad, entonces es necesario proceder a una búsqueda. Se trata de buscar aquellos principios universales e impersonales de la moralidad que, en cada instante,

238. Seguimos aquí libremente los análisis de Catherine Chalier en Chalier, C., *Levinas. La utopía de lo humano,* Barcelona, Riopiedras, 1995, págs. 53 y sigs. y Chalier, C., *Por une morale au-delà du savoir,* ed. cit., 1998, Págs. 73-101.

favorezcan una educación capaz de inscribirse en la vida del sujeto. Así, Kant señala en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* que como ser racional que, por consiguiente, forma parte del mundo inteligible, el hombre no puede concebir la causalidad de su voluntad propia más que bajo la idea de la libertad. «La *autonomía* de la voluntad, escribe Kant, es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas; toda *heteronomía* del albedrío, en cambio, no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad. (...) Así, pues, la ley moral no expresa nada más que la autonomía de la razón pura práctica, es decir, la libertad, y fea es incluso la condición formal de todas las máximas, con cuya condición solamente pueden éstas coincidir con la ley práctica suprema.»[239]

Kant es aquí un representante de su tiempo y su más insigne portavoz y defensor. La libertad —como dice Catherine Chalier— figura en él, y después del propio Kant, como una «celebración filosófica, moral y política de la autonomía de la voluntad humana».[240] Si es libre el individuo que se da su propia ley, y se somete obedientemente a su propio magisterio cada vez que es capaz de escuchar la voz de la razón en su propia interioridad, también lo es la comunidad que acuerda y pacta racionalmente —y dialógicamente, diríamos con una terminología más de nuestro tiempo— las leyes de acuerdo a una voluntad general en la que cada ciudadano es capaz de reconocer su propia voz e intereses. Esto es justamente lo que se gana y se pierde con el pacto social del que hablaba Rousseau: «Lo que el hombre pierde por el contrato social —escribía el ginebrino— es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo cuanto le apetece y puede alcanzar; lo que gana es la libertad civil y la propiedad de todo lo que posee».[241]

Según Kant, por tanto, mientras el hombre viva en sociedad tiene necesidad de un cierto magisterio que fuerce su voluntad a obedecer una voluntad universalmente aceptable.

239. Kant, I., *Crítica de la razón práctica,* Madrid, Espasa Calpe, 1975, págs. 54-55.

240. Chalier, C., *Levinas. La utopía de lo humano,* ed. cit., 1995, pág. 53.

241. Rousseau, J. J., *Contrato social,* I, VI.

Pero ese magisterio o enseñanza no puede ser algo externo al propio sujeto que se ha de autogobernar. La autonomía es la solución. Tanto en política como en ética son merecedores de estima y dignidad quienes se conducen de forma autónoma, y no heterónoma. En esto se traduce la mayoría de edad: en ser capaz de darse leyes a sí mismo: la autonomía de la voluntad —señala en la *Fundamentación*— es la constitución de la voluntad, por la cual ella es, por sí misma una ley —independientemente de cómo estén constituidos los objetos del querer—. El principio de la autonomía es, pues, no elegir de otro modo sino de éste: *que las máximas de la elección, en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal.*

Kant confía en que la educación y una preparación racional adecuada vuelva a la especie humana cada vez más apta para el ejercicio de tal autonomía. El argumento de Kant en favor de la autonomía pasa por una crítica muy clara a la heteronomía: en cualquiera de sus formas, la heteronomía transforma la exigencia moral en un imperativo hipotético, es decir, condicional. Así, las éticas tributarias de la heteronomía son incapaces de fundar una moralidad, ya que de forma inevitable responderían al interés singular del sujeto, y no a un imperativo universal. O dicho de otro modo: el principio moral de la conducta del sujeto no se podría proponer como ley universal para toda la humanidad, porque la fuente de autoridad de la norma ética no emana del sujeto singular, sino de un sujeto trascendental: una humanidad que es derivada de una razón formal y de un interés puro por la ley moral categórica e incondicional, sin mediaciones empíricas.

Por eso dice Kant que un acto merece el calificativo de moral si reposa en la autonomía de la voluntad, sin mediaciones de ningún tipo, esto es, sobre la propiedad de la voluntad de ser ella misma su propia ley. Así, una voluntad es autónoma sólo a condición de que el sujeto sea capaz de determinarse a obrar sobre la base de principios universales, lo que implica una ruptura entre la voluntad y el deseo. La heteronomía no puede proporcionar imperativos categóricos que son, para Kant, los propios de la moralidad. Sólo el principio de autonomía puede fundamentar una ley categórica universal. «Cuando la voluntad busca la ley que debe determinarla, en algún otro punto que no en la aptitud de sus má-

ximas para su propia legislación universal y, por tanto, cuando sale de sí misma a buscar esa ley en la constitución de alguno de sus objetos, entonces prodúcese siempre *heteronomía.* Así, la voluntad no es la que se da a sí misma la ley, sino que el objeto, por su relación con la voluntad, es el que da a ésta la ley Esta relación, ya descanse en la inclinación, ya en las representaciones de la razón, no hace posibles más que imperativos hipotéticos: «Debo hacer algo *porque quiero alguna otra cosa».* En cambio, el imperativo moral y, por tanto, categórico, dice: «Debo obrar de éste o del otro modo, aun cuando no quisiera otra cosa».[242]

Bajo estas consideraciones, *la presencia del otro* es más un obstáculo para la autonomía que una ayuda. La ley moral no se deriva —dice Kant— de otra cosa que de la *razón pura práctica.* En su comentario de la ética kantiana, Chalier dice en este punto que la inmediatez sensible de la presencia del otro, al lado del sujeto o frente a él, no hace sino provocar sentimientos tan diversos como, desde la égida de la ética kantiana, *patológicos.* En cualquier caso, no pueden entrar en el campo de la moralidad. Lo único que cuenta es la certidumbre interior del sujeto moral que, encontrándose frente al otro, en presencia de otro sujeto moral, autónomo y racional, le hace mostrar su dignidad. Pero se trata de una dignidad del ser razonable en la persona del otro que no se percibe de manera sensible, sino como deducida de la propia ley moral. Así, la dignidad no deriva de una relación de sensibilidad con el otro, sino como derivado del imperativo de una ley moral universal que trasciende a ambos. El otro es otro sujeto autónomo, dotado de razón, es un *alter ego.*[243]

Pero éste es el asunto precisamente. ¿Basta con ver al otro como un *alter ego? Kant reduce al otro a una categoría,* lo asimila a un concepto universal. Pero ese *otro* kantiano —racional y autónomo— *carece de rostro.* Además, existe un problema: tras la experiencia de los totalitarismos, *¿es legítimo plantear la «pureza de la razón práctica» como fuente de los principios morales?*

242. Kant, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres,* Madrid, Espasa Calpe, 1997, pág. 102.

243. Chalier, C., *Pour une morale au-delà du savoir,* ed. cit., 1998, págs. 78-79.

¥

Frente a Kant, nosotros sostenemos que, después de Auschwitz, *la razón práctica es impura,* debe ser *impura.* Esto quiere decir que se debe basar en la *experiencia,* porque está atravesada por una experiencia brutal, por un acontecimiento que, como tal, nos fuerza a pensar, violenta nuestras categorías y nuestros valores, y nos obliga a mirar y a responder del rostro del otro. No se trata de una experiencia que nosotros hayamos vivido personalmente, sino que es, precisamente, la experiencia de lo que le ha pasado al otro y que nos ha legado a través de su testimonio oral o escrito.

La filosofía moral —y especialmente la de Kant— debe ser revisada a la luz de ese tipo de acontecimientos, que el propio Kant no vivió y probablemente no hubiera podido imaginar tampoco. Y debe ser revisada en un punto exactamente: aquel según el cual a la filosofía y al pensamiento, en su búsqueda de la verdad, le ampara un acto voluntario o una buena voluntad. Lo que nos da que pensar es, más bien, aquello que, en un momento dado, no esperábamos, una novedad o sorpresa que violenta nuestro pensamiento y lo conmueve en sus fundamentos. Porque el pensamiento no es nada sin algo que lo fuerce, que lo violente a pensar. Por eso puede decir Deleuze: «Mucho más importante que el pensamiento es "lo que da que pensar"; mucho más importante que el filósofo, el poeta».[244] El amante, así, busca la verdad de un desengaño interpretando los signos de los celos. Y nosotros hemos de buscar, en los signos del mal perpetrado, la verdad de la pregunta que al principio nos formulábamos acerca del abismo entre la cultura y la moralidad, y que fácilmente cabe traducir en esta otra: «¿Cómo pensar que yo soy responsable de los sufrimientos que no he causado, de las desgracias recurrentes que malogran los siglos y de los innumerables inocentes muertos?».[245]

4.3. La palabra del otro: la difícil heteronomía

De lo que hemos expuesto alguien podría pensar que la heteronomía niega a la autonomía o, lo que es lo mismo, que

244. Deleuze, G., *Proust y los signos,* Barcelona, Anagrama, 1995, pág. 178.
245. Chalier, C., *Lévinas. La utopía de lo humano,* ed. cit., 1995, pág. 60.

es preciso elegir una disyuntiva. Pero no es así. Desde la ética de Emmanuel Levinas sostenemos que la heteronomía no niega la autonomía, simplemente la sitúa en segundo lugar. La autonomía no posee la primera palabra. La heteronomía está en función de una *palabra* (ley) que no tiene ni poder ni estatus social reconocido y que rompe la armonía y seguridad del yo. La heteronomía se debe entender como *respuesta,* no solamente *al* otro sino también *del* otro, esto es, debe entenderse como *responsabilidad.*

Siguiendo a Levinas, Alberto Sucasas sostiene que «lo definitorio del sujeto moral está en la paciencia heterónoma que soporta sin culpa el sufrimiento ajeno. La unicidad del yo —su «ubjetivación ética— nace de la responsabilidad ante el rostro del sufriente».[246] La filosofía moderna presenta un *cogito* orgulloso, soberano, capaz de darse la ley a sí mismo. La filosofía de la educación ha convertido esta autonomía del sujeto en su fundamento principal. Levinas rompe con el idealismo de la modernidad, y convierte la heteronomía, la *responsabilidad,* en momento constitutivo y fundacional de la subjetividad. Es necesario desubjetivizarse, deponerse como ego, desertar de uno mismo para ser fiel a uno mismo.[247] Éste es el sentido que tiene la cita del Talmud de Babilonia con la que Levinas da inicio uno de los capítulos de *Humanismo del otro hombre*: «Si yo no respondo de mí, ¿quién responderá de mí? Pero si yo solamente respondo de mí, ¿puedo ser todavía yo?».[248]

Pero ¿qué aporta realmente la ética de Levinas a la pedagogía? ¿Por qué la tomamos como punto de referencia fundamental para esta nueva filosofía de la educación? La obra de Levinas es, a nuestro entender, un intento de sistematizar una crítica radical a la tendencia filosófica dominante en la filosofía occidental que ha reducido lo *Otro* a lo *Mismo,* lo múltiple a la totalidad, y que ha hecho de la *autonomía* su

246. Sucasas, A., «Redención y sustitución: el sustrato bíblico de la subjetivación ética en E. Levinas», *Cuadernos salmantinos de filosofía XXII,* 1995, pág. 238.

247. «Sólo si soy desertor soy fiel. Soy tú cuando soy yo.» Celan, P., *Amapola y memoria,* Madrid, Hiperión, 1996.

248. Levinas, E., *Humanisme de l'autre homme,* París, Le livre de poche, 1987, pág. 95.

principio supremo. Para Levinas, esta adaptación de lo *Otro* a lo *Mismo* no se obtiene sin violencia.[249] Desde el punto de vista de Levinas, la ética aparece como heteronomía, como respuesta a la demanda del *rostro* del *otro.* «El "yo" ético es subjetividad en la precisa medida en que se postra ante el *otro,* sacrificando su propia libertad a la más primordial llamada del *otro.* Para mí —son palabras de Levinas— la libertad del sujeto no es el primero o más alto valor. La heteronomía de nuestra respuesta al *otro* humano, o a Dios como absoluto *otro,* precede a la autonomía de nuestra libertad subjetiva. Tan pronto como reconozco que, al ser "yo", soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el *otro.* La ética redefine la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma.»[250] La heteronomía, pues, no atenta contra la constitución autónoma del sujeto. Todo lo contrario: la hace posible.

Lo infinito (la trascendencia, la exterioridad) del *rostro* como lo opuesto a la totalidad y al totalitarismo. Curiosamente, Levinas descubre en Descartes esta idea de *infinito.* Descartes se dio cuenta, aunque no llegó a estudiar todas sus consecuencias, que el Yo que piensa, el *ego cogito,* posee una idea que le sobrepasa, que al pensarla va más allá del pensamiento que la piensa: la *idea de infinito.* Y esta idea hace posible que más allá de la totalidad se sitúe la exterioridad, el *Otro,* más allá de lo *Mismo.* Un *Otro,* una alteridad, que será condición de posibilidad de esta constitución ética del sujeto, de esta reconfiguración ética de la subjetividad. Una *exterioridad* que Levinas denomina *rostro.*

El rostro (*visage*) no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la *huella* del otro. El rostro no remite a nada, es la «presencia viva» del otro, pura significación. «El rostro es significación, y significación sin contexto. Quiero decir —dice Levinas—, que el otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto. Por lo general, somos un "personaje": se es profesor en la Sorbona, vicepresidente

249. Levinas, E., *Difficile liberté,* París, Le livre de poche, 1995, pág. 409.

250. Levinas, E., «Ética del infinito», en *La paradoja europea,* Barcelona, Tusquets, 1998, págs. 211-212.

del Consejo de Estado, hijo de Fulano de Tal, todo lo que está en el pasaporte, la manera de vestirse, de presentarse. Y toda significación, en el sentido habitual del término, es relativa a un contexto tal: el sentido de algo depende, en su relación, de otra cosa. Aquí, por el contrario, el rostro es, por sí solo, sentido. Tú eres tú.»[251] Por esta razón, el rostro no se ve, se oye, se lee. El rostro es la palabra del que no posee voz, la palabra del huérfano, de la viuda, del extranjero. El rostro es un imperativo ético que dice: «¡No matarás!».

El rostro es precisamente «la única obertura en la que la significación de lo trascendente no anula la trascendencia para hacerla entrar en un orden inmanente, sino donde, al contrario, la trascendencia se rechaza a la inmanencia precisamente en tanto que trascendencia siempre incompleta del trascendente. La relación entre significado y significación, en la huella *(trace),* no es correlación sino la irrectitud misma».[252]

El rostro es el *decir* que deja una huella en el mundo, en *lo dicho.* La huella es la presencia de algo que no podemos nunca aprehender como pura presencia, es presencia de algo sensible que siempre es *más* que sensible. La huella rompe nuestra organización del mundo, desestabiliza al sujeto de la acción «alterándolo fundamentalmente, sin dejarle tiempo para prepararse».[253] La huella trastorna el orgullo del yo, y le demanda un *exilio* radical, le obliga a un *viaje sin retorno.* La experiencia del otro es la rotura del silencio de mi mundo centrado en el «yo». La palabra del *otro* descentra el orden. La voz del niño es el acontecimiento que obliga a un replanteamiento radical del oficio de pater-(mater)nidad.[254]

El rostro del otro convierte a la acción educativa en una *recepción,* en la respuesta a una llamada que precede al sujeto, como *pasividad* radical. «Una actitud que, paradójicamente, será más activa cuanto más pasiva parezca ser. Pasividad receptiva en la que se busca lo que viene hacia nosotros, don-

251. Levinas, E., *Ética e infinito,* Madrid, Visor, 1991, pág. 80.

252. Levinas, E., «La trace», en *Humanisme de l'autre homme,* ed. cit., 1987, pág. 64.

253. Chalier, C., *Levinas. La utopía de lo humano,* ed. cit., 1995, pág. 72.

254. Van Manen, M., *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica,* Barcelona, Paidós, 1998, pág. 152-153.

de abrirse receptivamente se torna un activo obrar.»[255] Insistimos: la palabra del otro, su rostro, trastorna el orgullo del yo y le obliga al exilio. Lo humano no es un movimiento reflexivo del yo sobre sí mismo, en la conciencia de sí, sino el movimiento de una respuesta. «Semejante llamada perturba necesariamente la quietud del yo; le impide cualquier reposar en una esencia bien definida y todo arraigo en una tierra; le dice que su patria no es el ser, sino el otro lado del ser: allí donde la inquietud por el Otro predomina sobre el cuidado que tiene de sí propio un ser, allí donde la responsabilidad no admite contemporizaciones ni discusiones; allí, en fin, donde posesiones, títulos, riquezas, revelan su precariedad extrema y, sobre todo, su radical insuficiencia para hacer emerger lo humano.»[256]

El rostro hace de la educación responsabilidad, *responsividad.* El *otro,* en su rostro, se me aparece «de frente», «cara a cara». El rostro es «presencia» no de una imagen, sino de una palabra. En el sustrato de la idea de infinito se encuentra la ética. La ética no comienza con una pregunta, sino como una *respuesta a la demanda del otro hombre.* Esto es lo que significa *heteronomía*: responsabilidad para con el otro. Una responsabilidad que no se fundamenta ni se justifica en ningún compromiso previo,[257] sino que es la fuente de todo pacto y de todo contrato. La responsabilidad, entonces, es la condición de la libertad, es una responsabilidad anterior a todo compromiso libre.[258]

Al principio de este libro nos preguntábamos con Levinas: *¿por qué me concierne el otro?* Ésta es la pregunta que aparece en *La Biblia,* en Gén. 4, 9-10: «¿Acaso soy el guardián de mi hermano?». Este interrogante sólo tiene sentido si se supone que el «yo» es *cuidado de sí.* Pero el «yo», lo «Mismo» es, en la relación ética, *cuidado del otro.* Por eso escribe Paul Celan: *ich bin du, wenn ich ich bin* («soy tú, cuando soy yo»). A esta relación con el otro es a lo que Levinas llama «rehén» (*otage).*

255. Mujica, H., *La palabra inicial,* Madrid, Trotta, 1995, pág. 18.

256. Chalier, C., *Levinas. La utopía de lo humano,* ed. cit., 1995, pág. 73.

257. Levinas, E., *De otro modo que ser o más allá de la esencia,* Salamanca, Sigúeme, 1987, pág. 167.

258. Ibíd., pág. 177.

No tiene ningún sentido, pues, desde este punto de vista, preguntarse por el fundamento de la ética, puesto que la ética no tiene fundamento, *es* el fundamento. La ética es an-árquica, no tiene principio, no depende de una ontologia o una antropología anterior. La responsabilidad no tiene comienzo. «La ética es el campo que dibuja la paradoja de un Infinito en relación con lo finito sin desmentirse en esta relación. La ética es el estallido de la unidad originaria de la apercepción trascendental, es decir, lo más allá de la experiencia».[259] La ética es un *acontecimiento*: «Es necesario que algo le ocurra al yo para que deje de ser una "fuerza que discurre" y que descubra el; escrúpulo. Este golpe de efecto es el encuentro con otro hombre o, más exactamente, la revelación del rostro».[260] La ética no es una relación de conocimiento, sino un acontecimiento que rompe todas las previsiones. La ética es una herida que tiene lugar en el centro mismo de la identidad y que, por más que intente curarse, siempre queda su *cicatriz.*[261]

Nos encontramos, entonces, frente a un concepto radicalmente distinto de subjetividad. La subjetividad humana se constituye en la escucha y en la respuesta atenta de la «palabra del otro» *{rostro),* una respuesta a su apelación y demanda. Esta «sumisión heterónoma» *no anula la autonomía* y la identidad, muy al contrario, puesto que a la escucha le sucede una emisión nueva, un nuevo «decir», una nueva y constante interpretación.[262]

La relación con el otro, la heteronomía originaria, es asimétrica. En esto se separa radicalmente Lévinas de otros filósofos judíos como Martin Buber.[263] El rostro del otro es el maestro ético que reclama, que apela: «¡No matarás!». Exterioridad, trascendencia, fragilidad, son las figuras bajo las que aparece esta demanda del rostro: el huérfano, la viuda, el mendigo, el extranjero.

259. Ibíd., pág. 255.

260. Finkielkraut, A., *La humanidad perdida,* ed. cit., 1998, págs. 40-50.

261. Mèlich, J.-C., *Totalitarismo y fecundidad,* ed. cit, 1998.

262. Seguimos la interpretación de Sucasas, A., «El texto múltiple: judaismo y filosofía», en *Ética y subjetividad. Lecturas de Emmanuel Lévinas,* Madrid, Editorial Complutense, 1994, pág. 214.

263. Mosès, S., «La idea de justicia en la filosofía de Emmanuel Lévinas», en *Judaismo y límites de la modernidad,* Barcelona, Riopiedras, 1998, pág. 78.

La traducción pedagógica del planteamiento de Levinas nos la ofrece Max van Manen en su libro *El tacto en la enseñanza.* Escribe aquí el pedagogo holandés: «El adulto que es sensible a la vulnerabilidad o la necesidad del niño, experimenta una extraña sensación: la verdadera autoridad en este encuentro está en el niño y no en el adulto. Podríamos decir que la presencia del niño se convierte para el adulto en la experiencia de enfrentarse con una exigencia de su receptividad pedagógica. Por tanto, la debilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto. Por consiguiente, en varios sentidos la autoridad pedagógica la concede el niño, y se produce en un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene ante el niño».[264]

No se trata entonces de negar la importancia de la autonomía, de la libertad, sino de resituarla, de darse cuenta de la necesidad de una nueva configuración. Autonomía y heteronomía no son categorías mutuamente excluyentes. Una depende de la otra. En nuestro caso, la autonomía depende de una heteronomía anterior, de una responsabilidad originaria, anterior a todo consenso. *Soy responsable del otro a mi pesar.* La relación entre maestro y discípulo debe enunciarse en términos de *enseñanza,* pero de una enseñanza que nada tiene que ver con la reminiscencia platónica, sino que opera como una ruptura en el yo, como una respuesta al otro.[265] El otro es la anunciación de lo infinito como fragilidad y vulnerabilidad. Es vulnerable porque no impone nunca, solamente demanda, apela, y se retira si nadie le responde. Naturalmente, una experiencia como esta que estamos describiendo se resiste a los conceptos filosóficos y científicos.[266]

Escribe Levinas: «El prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado. Estoy unido a él que, sin embargo, es el primer venido sin anunciarse, sin emparejamiento, antes de cualquier relación contratada. Me ordena antes de ser reconocido. Relación de parentesco al margen de toda biología, "contra toda lógica". El prójimo no me concierne porque sea reconocido co-

264. Van Manen, M., *El tacto en la enseñanza,* Barcelona, Paidós, 1998, pág. 84.

265. Chalier, C., *Judaïsme et altérité,* París, Verdier, 1982, pág. 282.

258. Ibíd., pág. 177.

mo perteneciente al mismo género que yo; al contrario, es precisamente *Otro*».[267]

Nos encontramos ante un modo original de autonomía desde la heteronomía. ¿Cómo es esto posible? ¿Cómo se puede entender una autonomía que se sabe constantemente cuestionada desde la exterioridad del otro? «¿Qué autonomía moral puede tener por ejemplo un sujeto para quien el concepto de justicia sólo se hace patente gracias a las interpelaciones de quien padece la injusticia? Es una autonomía inestable, esencialmente conflictiva, siempre en devenir. Es una autonomía eminentemente moral: propia de quien puede llegar a hacer el bien pero no a ser bueno ni mucho menos a decidir lo que es el bien.»[268]

Esta idea de la prioridad absoluta de la ética sobre la ontología, la sociología o la psicología implica una doble crítica, como advierte Stéphane Mosés, a las teorías contractualistas. En primer lugar afecta a la noción misma de contrato social y, en segundo lugar, a la idea de autonomía como principio original de la subjetividad. El sujeto no renuncia su poder en función de un cálculo sobre sus posibles ganancias o pérdidas. «Para Levinas el fundamento del pacto social no es un contrato, sino una exigencia de justicia para el otro. Esta exigencia no se enraiza en la autonomía del sujeto, ya que ésta —como renuncia a los intereses "patológicos" del yo— presupone ya una interior aptitud a abrirse a la voz de la Razón, es decir, una fundamental heteronomía.»[269] En definitiva, la heteronomía supone la irrupción de la alteridad radical, de la extrema exterioridad, que revuelve la subjetividad del yo. A partir de ahora, ya nada volverá a ser como antes.

4.4. La educación como hospitalidad

El ideal de autonomía no es una aspiración equívoca en educación. Ciertamente es irrenunciable. Lo limitado se en-

267. Levinas, E., *De otro modo que ser o más allá de la esencia,* ed. cit., 1987, pág. 148.

268. Mate, R., «Ilustraciones y judaismo», en *Judaismo y límites de la modernidad,* ed. cit., 1998, pág. 212.

269. Mosès, S., «La idea de justicia en la filosofía de Emmanuel Levinas», ed. cit., 1998, pág. 79-80.

cuentra en el planteamiento kantiano que hemos intentado resumir y confrontar críticamente con Levinas.

Es limitado, en primer lugar, hacer depender la fuente de las responsabilidades morales de un *interés puro* por la ley moral, porque —aquello justamente que Kant no pudo experimentar ni imaginar— después de los totalitarismos de este siglo *la razón práctica tiene que ser impura,* recorrida por la experiencia y por los acontecimientos que nos dan que pensar. Kant, como cualquier otro filósofo, es un hijo de su tiempo, y tiene detrás de sí el apoyo de un acontecimiento —si así quiere interpretarse— de carácter fundador, como es la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de los revolucionarios franceses. Tras la Segunda Guerra Mundial, nosotros, hijos también de nuestro tiempo, podemos encontrar una Declaración Universal de Derechos, tan importante como insuficiente todavía, si no se completa con una carta de deberes y de responsabilidades.

Así que, tras la experiencia del Holocausto, no podemos seguir pensando que cosas tales como la ética o el pensamiento educativo se pueden gestar sin el pasado y sin la memoria. Por eso hemos querido, en nuestra defensa de la prioridad de la heteronomía sobre la autonomía, defender la tesis de que la educación debe encontrar una base para el ejercicio de la responsabilidad en el pasado, en el recuerdo y en la memoria. Se trata de transmitir, a través de la memoria, una *ética de la atención,* una actitud y unos medios para que las jóvenes generaciones sean más atentas que sus mayores.[270] No se trata sólo de un esfuerzo por no olvidar la historia para no tener que repetirla.[271] Como tampoco recordar el sufrimiento pasado de la humanidad con la intención oculta de una venganza. No queremos, pues, recordar el pasado haciendo un uso literal de la memoria, sino otro ejemplar,[272] porque las *víctimas de la historia,* como dice Ricoeur, *no piden venganza sino narración.*[273] Se trata, entonces, de

270. Véase Forges, J.-F., *Eduquer contre Auschwitz,* ed. cit., 1997, págs. 135 y sigs.

271. Adorno, T. W., «Educación después de Auschwitz», ed. cit., 1993.

272. Aludimos aquí a las tesis propuestas por Tzvetan Todorov en *Les abus de la mémoire,* ed. cit., 1998, págs. 28 y sigs. (trad. cast.: *Los abusos de la memoria,* Barcelona, Paidós, 2000).

273. «Pero, quizá, hay crímenes que no deben olvidarse, víctimas cuyo

una memoria ética, en vez de recordar mórbidamente la historia. Y si lo que pedimos es la necesidad de relacionar el pensamiento sobre la educación del hombre con su propia historia, la «historia» que interesa aquí no es la historia de los historiadores sino *la crónica de los vencidos.*[214] Porque mientras que la historia es amoral —sucedieron hechos— la memoria es ética. La memoria la forman los nombres de aquellos por los que se debe guardar luto.[275]

En este ejercicio de la memoria, tendemos desde el presente un puente de responsabilidad hacia el pasado. Porque después de lo ocurrido, el tiempo se fractura en dos y ninguna ética antigua, como ningún código jurídico anterior, se vuelven hábiles para evaluar moralmente o juzgar lo inconcebible. Así, de lo que se trata es de que «la memoria remite al otro, es impensable sin el otro, de ahí que decir memoria es convocar a la intersubjetividad. Pero es una intersubjetividad asimétrica en el sentido de que quien sufre tiene el secreto del presente y también del otro. El otro, es decir, la memoria de la víctima, sabe lo que el vencedor ha olvidado: que el presente no es sólo el efecto de la acción del vencedor sino también que está construido sobre los cadáveres de las víctimas. Todo presente tiene pues un déficit de legitimación. Y ese otro también posee otro secreto: el de nuestra propia identidad. No sabemos lo que somos hurgando en nuestra conciencia sino que descubrimos lo que somos cuando alguien nos pregunta "¿dónde estás tú?". Como en el mito bíblico, nos descubrimos desnudos tan pronto como el otro nos interpela. Llamamos *compasión* a ese planteamiento ético que sabe que el mal es histórico y que el otro es el que tiene el secreto del tiempo».[276]

Por eso hemos de dar la vuelta al argumento kantiano y decir que la fuente de nuestras responsabilidades morales

sufrimiento pide menos venganza que narración. Sólo la voluntad de no olvidar puede hacer que estos crímenes no vuelvan nunca más», Ricoeur, P., *Tiempo y narración. Vol. III: El tiempo narrado,* ed. cit., 1996, pág. 912.

274. Véase Mate, R., *La razón de los vencidos,* Barcelona, Anthropos, 1991.

275. Tenemos aquí presente la excelente novela de Anne Michaels *Piezas en fuga,* Madrid, Alfaguara, 1997, pág. 150.

276. Mate, R., «¿Somos responsables de lo que no hemos hecho?», *Responsabilidades y Deberes. Proyecto Valencia III Milenio,* Unesco, enero de 1998.

emanan y están condicionadas, determinadas, por *la presencia del otro,* singular, concreto, irrepetible, con *rostro.* En este sentido, si buscamos la autonomía, si aspiramos a incrementar nuestros grados de libertad e independencia, lo tenemos que hacer de forma heterónoma. *No renunciamos a la autonomía, sino que la heteronomizamos.*

Heteronomizar la autonomía no es limitar la libertad, sino completarla y reconocer, frente a Kant, que el otro no es mi *alter ego* y que la libertad no está radicalmente indeterminada. La libertad no puede derivar en un «vacío de la voluntad» ni en la «nada». Y sin embargo, ¿cómo salvar de la perversión a una autonomía viciada de heteronomía? Parece un intento fracasado desde el principio, pues las justificaciones del valor de la autonomía en la educación ofrecen, al parecer, argumentos intachables.

Es aquí donde encontramos un segundo límite a la autonomía como principio rector de la educación. En educación es posible justificar moralmente al menos de dos maneras a la autonomía como principio rector: por una parte, porque sólo remitiendo los fines de la educación al logro de la construcción autónoma del sujeto moral del educando estaremos en condiciones de proteger ese bien irrenunciable que es el pleno desarrollo del individuo en proceso de educación. Y por otro lado, porque toda educación implica un mínimo compromiso ético con una relación educativa. De acuerdo con esto, sólo asentado dicha relación, en la idea del *respeto* a la dignidad del educando y en el valor conferido a la autonomía del otro estaremos asimismo en condiciones de impedir que esa relación devenga en una relación de fuerza o de dominación. Sin embargo, en esta defensa de la autonomía, tanto en el terreno del fin de la educación como en el ámbito de la relación educativa, ese otro que hay que proteger y acompañar no pasa de ser un *alter ego.* Porque nuestro concepto de autonomía es un concepto inscrito en la tradición ética kantiana, dentro de la cual el otro merece respecto y reconocimiento en tanto que ser racional con capacidad de autolegislación. El otro no es, en las éticas ilustradas, un sujeto singular, un rostro imposible de describir y de atrapar en la esfera de mis conceptos o de mi poder, sino un sujeto trascendental. El otro, en las éticas de la Ilustración y sus derivadas, me muestra su humanidad —que yo comparto como sujeto

una memoria ética, en vez de recordar mórbidamente la historia. Y si lo que pedimos es la necesidad de relacionar el pensamiento sobre la educación del hombre con su propia historia, la «historia» que interesa aquí no es la historia de los historiadores sino *la crónica de los vencidos.*[274] Porque mientras que la historia es amoral —sucedieron hechos— la memoria es ética. La memoria la forman los nombres de aquellos por los que se debe guardar luto.[275]

En este ejercicio de la memoria, tendemos desde el presente un puente de responsabilidad hacia el pasado. Porque después de lo ocurrido, el tiempo se fractura en dos y ninguna ética antigua, como ningún código jurídico anterior, se vuelven hábiles para evaluar moralmente o juzgar lo inconcebible. Así, de lo que se trata es de que «la memoria remite al otro, es impensable sin el otro, de ahí que decir memoria es convocar a la intersubjetividad. Pero es una intersubjetividad asimétrica en el sentido de que quien sufre tiene el secreto del presente y también del otro. El otro, es decir, la memoria de la víctima, sabe lo que el vencedor ha olvidado: que el presente no es sólo el efecto de la acción del vencedor sino también que está construido sobre los cadáveres de las víctimas. Todo presente tiene pues un déficit de legitimación. Y ese otro también posee otro secreto: el de nuestra propia identidad. No sabemos lo que somos hurgando en nuestra conciencia sino que descubrimos lo que somos cuando alguien nos pregunta "¿dónde estás tú?". Como en el mito bíblico, nos descubrimos desnudos tan pronto como el otro nos interpela. Llamamos *compasión* a ese planteamiento ético que sabe que el mal es histórico y que el otro es el que tiene el secreto del tiempo».[276]

Por eso hemos de dar la vuelta al argumento kantiano y decir que la fuente de nuestras responsabilidades morales

sufrimiento pide menos venganza que narración. Sólo la voluntad de no olvidar puede hacer que estos crímenes no vuelvan nunca más», Ricoeur, P., *Tiempo y narración. Vol. III: El tiempo nairado,* ed. cit., 1996, pág. 912.

274. Véase Mate, R., *La razón de los vencidos,* Barcelona, Anthropos, 1991.

275. Tenemos aquí presente la excelente novela de Anne Michaels *Piezas en fuga,* Madrid, Alfaguara, 1997, pág. 150.

276. Mate, R., «¿Somos responsables de lo que no hemos hecho?», *Responsabilidades y Deberes. Proyecto Valencia III Milenio,* Unesco, enero de 1998.

emanan y están condicionadas, determinadas, por *la presencia del otro,* singular, concreto, irrepetible, con *rostro.* En este sentido, si buscamos la autonomía, si aspiramos a incrementar nuestros grados de libertad e independencia, lo tenemos que hacer de forma heterónoma. *No renunciamos a la autonomía, sino que la heteronomizamos.*

Heteronomizar la autonomía no es limitar la libertad, sino completarla y reconocer, frente a Kant, que el otro no es mi *alter ego* y que la libertad no está radicalmente indeterminada. La libertad no puede derivar en un «vacío de la voluntad» ni en la «nada». Y sin embargo, ¿cómo salvar de la perversión a una autonomía viciada de heteronomía? Parece un intento fracasado desde el principio, pues las justificaciones del valor de la autonomía en la educación ofrecen, al parecer, argumentos intachables.

Es aquí donde encontramos un segundo límite a la autonomía como principio rector de la educación. En educación es posible justificar moralmente al menos de dos maneras a la autonomía como principio rector: por una parte, porque sólo remitiendo los fines de la educación al logro de la construcción autónoma del sujeto moral del educando estaremos en condiciones de proteger ese bien irrenunciable que es el pleno desarrollo del individuo en proceso de educación. Y por otro lado, porque toda educación implica un mínimo compromiso ético con una relación educativa. De acuerdo con esto, sólo asentado dicha relación, en la idea del *respeto* a la dignidad del educando y en el valor conferido a la autonomía del otro estaremos asimismo en condiciones de impedir que esa relación devenga en una relación de fuerza o de dominación. Sin embargo, en esta defensa de la autonomía, tanto en el terreno del fin de la educación como en el ámbito de la relación educativa, ese otro que hay que proteger y acompañar no pasa de ser un *alter ego.* Porque nuestro concepto de autonomía es un concepto inscrito en la tradición ética kantiana, dentro de la cual el otro merece respecto y reconocimiento en tanto que ser racional con capacidad de autolegislación. El otro no es, en las éticas ilustradas, un sujeto singular, un rostro imposible de describir y de atrapar en la esfera de mis conceptos o de mi poder, sino un sujeto trascendental. El otro, en las éticas de la Ilustración y sus derivadas, me muestra su humanidad —que yo comparto como sujeto

capaz de autonomía— pero no su singularidad humana e irrepetible; no me muestra, bajo este esquema, su *rostro.*

En este sentido parece radicalmente insuficiente el planteamiento que hace privilegiar a la autonomía y que rechaza toda suerte de moralidad heterónoma como un intento de situar al sujeto en un estado de minoría de edad moral. Por el contrario, ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de *alteridad,* como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es un otro que reclama una relación de *hospitalidad* con él, una relación *desinteresada* y gratuita. Me pide una relación de donación y acogida. El otro no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogida. Como dice Chalier, «pensar la alteridad, en efecto, particularmente en el tiempo de la transmisión y de la enseñanza, demanda renunciar tanto a todo sueño de transparencia y de fusión como a los fantasmas de la dominación».[277]

Pudiera parecer que nuestra insistencia en repensar la educación a partir del recuerdo de lo que otros sufrieron, aceptando con ello una responsabilidad —que no una culpabilidad— hacia el pasado, resulta excesivo. Y sin embargo, creemos que ésta es la vía más adecuada para reformular el concepto de responsabilidad en educación. Desde el lenguaje de una autonomía heteronomizada queda al fin claro que un educador se hace responsable no por lo que provoca —intencional o no intencionalmente— en el otro, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado.

Así, la hospitalidad no se orienta sólo al futuro, sino que tiene que ver con el pasado, especialmente con el pasado que los otros han sufrido. En este sentido, y para evitar que nuestra visión del asunto pudiese parecer muy triste y sobrecogedora, nos gustaría terminar con una luz de esperanza, no sin advertir que ningún futuro y ningún progreso es posible desde los cimientos de un pasado plagado de muerte y de sufrimiento inútil.

277. Chalier, C., *L'inspiration du philosophe. «L'amour de la sagesse» et sa source prophétique,* París, Albin Michel, 1996, pág. 119.

Y ahora sí, ahí va nuestra luz de esperanza, en forma de un admirable texto de Paul Auster: «Puesto que el mundo es monstruoso, puesto que no parece ofrecer ninguna esperanza de futuro, A. mira a su hijo y se da cuenta de que no debe abandonarse a la desesperación. Cuando está al lado de su hijo, minuto a minuto, hora a hora, satisfaciendo sus necesidades, entregándose a esa vida joven, siente que su desesperación se desvanece».[278]

Después de lo dicho, no podíamos terminar de otro modo. Porque tras lo «dicho», lo único que queda es un puro *por-venir,* lo que resta por «decir». ¿Y qué mejor porvenir para la educación que volver una mirada esperanzada a su propia esencia? A la esencia de la educación: la *hospitalidad.*

278. Auster, P., *La invención de la soledad,* Barcelona, Anagrama, 1997, Pág. 222.

EL APRENDIZAJE EXTRAVIADO: EXPOSICIÓN, DECEPCIÓN Y RELACIÓN

Aprender no consiste en la adquisición de un saber ya presente, encontrándose desde toda la eternidad en el alumno; el aprendizaje no es «reminiscencia» y la enseñanza no es una «mayéutica».

MARC-ALAIN OUAKNIN

No aprendemos nada con quien nos dice: «Haz como yo». Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen «hazlo conmigo», y que en vez de proponernos gestos para reproducir, saben emitir signos despegables en lo heterogéneo.

GILLES DELEUZE

No es fácil aprender. El alumno que estudia, quizá no sabe cómo aprende, pero tal vez acaba aprendiendo. El padre y la madre no saben cómo adquieren el saber de su ejercicio, en los casos en que lo adquieren. Pero incluso a veces aprenden cada vez que se entregan a esa vida joven de sus hijos. El ciudadano no sabe ni cómo ni dónde se aprende su arte de la civilidad; y aprende. Aunque quizá lo hace, sobre todo, cuando se entrega, sin más, al desorden de la vida, encadenando, como por casualidad, acciones propias del oficio ciudadano.

Estamos acostumbrados a pensar la experiencia del aprendizaje como actividad que se pone al servicio de lo que nos orienta y nos centra en la búsqueda de un objetivo o me-

ta educativa nítidamente definida externamente a nosotros. Aprendemos según ese formato: como un sistema de señalizaciones que nos permite saber a cada momento dónde estamos y hacia dónde nos queremos dirigir. Punto y final de partida claros.

Según esta lógica, para aprender lo primero que hay que hacer es *tomar conciencia* de lo que antes de la actividad del aprendizaje ya sabíamos para articular después lo que queda por aprender sobre lo ya adquirido. Así construimos —o edificamos— el aprendizaje de forma *significativa:* cuando lo que se da a aprender queda articulado, como algo nuevo, sobre lo qu% ya sabíamos, incluso, a veces, al precio de deformar lo nuevo para ajustarse a lo viejo. Pero esta lógica es errónea. Pues justamente lo nuevo que hay que aprender es lo que se debe proteger: la capacidad de novedad y de sorpresa. Además, ese esquema deja cosas por decir.

En este último capítulo deseamos desarrollar algunas de estas cosas, cuando el aprender es una experiencia que en parte nos desorienta, una experiencia des-ordenada, una experiencia que nos pone a la deriva y a la expectativa de un nuevo aprender. Deseamos referirnos a la idea del aprender, además, como algo que nos es propio como seres humanos, como una experiencia humana cuyo propósito es el cultivo de nuestra humanidad, un cultivo para el cual lo de menos es empezar teniendo muy claro el concepto de Hombre del que se debe partir, y lo importante la atención que prestamos a los «hombres», con minúsculas. Éstos son, al fin y al cabo, los que pueblan la Tierra.

5.1. La relación de aprendizaje: del tiempo y la tradición

Este aprendizaje consiste en dos cosas, por lo menos. En primer lugar, se trata de aprender a prestar *atención* a cada situación en la que nos encontremos para profundizar en el conocimiento de las condiciones que la caracterizan. En este sentido, el aprender tiene que ver con la *relevancia,* con lo que es relevante para la orientación de la existencia. Lo relevante es lo que se destaca como diferente de un cúmulo de formas dentro del cual lo que se abstrae se encuentra for-

mando parte. Y se trata, en segundo término, de *disponerse a aprender,* a través de la experiencia concreta, a no eludir esas condiciones. Aprender a vivir la existencia según la cara que le es propia.

Pero se trata, sobre todo, de repensar la filosofía misma del aprender a la luz de la experiencia de los modernos totalitarismos. Sus rostros más conocidos y terribles —Hitler y Stalin— han dado paso a esa vida expuesta a la administración de un poder institucional y político sin medida moral y a una auténtica destrucción de la ciudad como espacio de aprendizaje y de civilidad. El interés de este capítulo reside, entonces, en lo atrevido de su misma propuesta: quizá dibujar los perfiles y contornos de otra forma de pensar la educación al margen de toda intencionalidad tecnológica, de toda forma de control, poder y dominio, y al margen también de todo deseo por «fabricar» un ser humano según un modelo previsto. Deseamos, pues, prestar atención a una nueva filosofía de la educación inspirada en algunos conceptos clave de la tradición filosófica judía. Se trata de esas categorías que hemos ido desgranando en los diferentes capítulos del libro: la natalidad y el nacimiento; la identidad narrativa, la hospitalidad y la heteronomía, la capacidad para responder del otro y la práctica de orientarse a los demás.

Estas categorías nos permiten situar en el centro de ese nuevo pensamiento educativo el interés por la formación de la subjetividad y la transformación de la identidad; la propuesta de una existencia que constituye una arriesgada y, en ocasiones, una expuesta aventura biográfica, imposible de realizarse al margen del otro; la decepción que supone la experiencia misma de un aprender humano, que por tener que ver con el aprendizaje de una narración —la de la propia identidad— reclama un esfuerzo continuo de interpretación y de lectura de los signos que emite el mundo; la aceptación, en fin, del compromiso con una relación de formación que se experimenta como caricia, como tacto educativo y «comprensión no sentenciosa», es decir, como enamoramiento del otro. Una relación pedagógica *erótica, poética* y, como no, también *patética,* compasiva, pasional y apasionada.

Hemos señalado que la terrible originalidad de los modernos totalitarismos consistió en romper esa continuidad

de la historia occidental, y en haber resquebrajado nuestras categorías de pensamiento, juicio y reflexión moral. A lo largo del libro hemos tratado de sugerir las dificultades que se derivan de seguir pensado la cultura de la formación como si nada de lo que nos ha pasado hubiese ocurrido o nos afectase como educadores. Porque, en la base de lo que significa Auschwitz, lo que se encuentra no es otra cosa que el deseo de forjar hombres «nuevos y libres» de sus debilidades, congénitas o de otro tipo, a través de medios tales como el adoctrinamiento, la tortura o los campos de concentración.

Quizá podemos pensar que hoy, tantos años después de aquellos terribles acontecimientos, las cosas han cambiado totalmente. En nuestras sociedades democráticas, así podemos pensarlo tranquilizadoramente, no existen campos de concentración. Sin embargo, sería necio, o quizá perverso, ignorar que ya no se experimenta con la naturaleza humana, pues son conocidos los intentos por dominar el código genético de las especies vivientes para, a partir de ahí, «fabricar» nuevos especímenes.

Nuestras sociedades democráticas quizá no pongan el sistema educativo al servicio de la unidad de la raza, pero sí que ponen sus saberes, sus prácticas, muchas de sus instituciones y a muchos de sus mejores investigadores al servicio de la transformación de la humanidad —o de la ciudadanía, cuando de lo que se trata es de defender determinados nacionalismos— conforme a sus propios deseos, aunque para ello se transgredan los límites del conocimiento prohibido. En este sentido, el primer desaliento que nos puede embargar al pensar que no hay nada en la misma tradición democrática que permita combatir con firmeza sus desvíos y patologías, quizá quede diluido al recordar ese humanismo contemporáneo que, como ha dicho Todorov, lejos de olvidar Auschwitz y Kolyma, parte de ellos: es el humanismo expresado en los relatos y en los libros que debemos seguir leyendo, como si nadie antes lo hubiese hecho con anterioridad, y que cuentan la crónica de los vencidos, el relato de Levi, de Wiesel, de Klüger, de Semprún, de Shalámov, y de tantos otros que tuvieron que soportar la «vergüenza» —como ellos mismos decían— de haber sobrevivido al infierno.

Mucho tiempo hemos pensado que la esencia del aprender residía en aquello que se transmitía: un contenido objetivo, formalizado, que se debía transmitir con autoridad y neutralidad. En la modernidad, ésta es la imagen dominante del aprender. Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee. Es un saber que ya no «sabe», porque a nada «sabe» en realidad. Un saber sin sabor.

Pero existe otra manera de entender el enseñar y el aprender. Es la manera *judía* de entenderlo: un aprender que implica la transmisión de una relación. Aquí, el maestro, dice: «Yo no sé nada, y ese "nada" es lo que transmito». Así, el aprender es, siempre, una peculiar relación de aprendizaje. ¿En qué consiste dicha relación?

Nuestra idea de la relación de aprendizaje está comprometida con la idea judía de la *tradición* y con la noción de *tiempo narrativo.* En primer lugar, hablemos del *tiempo.* Ya hemos considerado que estamos hechos de tiempo. La vida humana es temporalidad. Pero no se trata sólo del tiempo del calendario, ni es meramente un tiempo cronológico. Nuestra vivencia del tiempo no es una vivencia del tiempo lineal, que se extiende por detrás y por delante de nosotros, aumentando el espacio que hay por detrás y disminuyendo lo que nos queda por delante o por hacer. La idea del tiempo que parece más apta para pensar la vida humana como vida encajada en la temporalidad es la idea del tiempo narrado: el tiempo que se hace humano a través del relato.[279] No cuando contamos el tiempo que se nos acaba o que nos resta, sino cuando el tiempo vivido o por vivir nos permita *contar un relato.*

En este sentido, el aprendizaje es una experiencia que tiene que ver con el *tiempo*: pues se necesita tiempo para aprender. Se necesita contar con el tiempo suficiente y también poder «contar», es decir, narrar, ese tiempo ganado del

279. Dice en efecto Ricoeur: «El tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula de modo narrativo y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en condición de la existencia temporal», Ricoeur, P., *Tíempoy narración, Vol. /*, ed. cit., 1995, pág. 113.

aprender. El «tiempo del aprender» es un tiempo que se narra: el tiempo que corre, que cuenta y que se «cuenta». Por eso el tiempo del aprender es siempre una narración del tiempo de la formación (*los años del aprendizaje*). Así, lo que aprendemos es el aprendizaje de una narración, tanto como la narración del tiempo invertido —quizá perdido— en el mismo aprender.

Pero el tiempo es tiempo pasado, tiempo presente y tiempo futuro. Y lo que ocurre, o nos ocurre, o les ocurre a otros, a menudo da qué pensar. Nos regala la oportunidad de pensar. Porque el tiempo con el que contamos y a partir del cual podemos contar, narrar o relatar algo es un tiempo transformado en *¿memoria:* la crónica de lo extraordinario. Así podemos pensar el tiempo y sobre el tiempo. El tiempo nos da qué pensar y pensamos el tiempo como vivido, como presente, como posibilidad o porvenir.

Pensar lo pasado es traducir el pensar en la *memoria.* Aquí pensar es recordar, recordar nuestro pasado y lo que a otros les ha pasado. Tanto en el recuerdo, como en la esperanza, *el tiempo es el otro.* El otro es el que nos permite recordar no solamente lo que hemos experimentado personalmente, sino también lo que los otros han vivido. Y el otro es también el que hace posible esperar más allá de lo que nuestra existencia abarca. El otro es el que permite pensar la educación como creación de novedad, como futuro implanificable, como utopía y, finalmente, como *natalidad.*

' Pensar el presente es atenderlo, destacar sus relevancias, sus formas, sus pliegues, sus relieves. Pensar el presente es *prestar atención a la relevancia,* a lo relevante, un pensar que implica abstraer una forma entre varias formas, intentar alcanzar una cierta unidad de sentido variando una forma múltiples veces. Y pensar el futuro como lo porvenir (o lo posible) es *esperar.* Pensamos el futuro «porvenir» esperando, estando a la expectativa, imaginándolo como posible, como utopía. Así pues, pensar el tiempo es recordarlo, es prestar atención, es esperar. La pregunta entonces es: ¿en qué consiste la experiencia humana de un aprender como experiencia instalada en la temporalidad? Será un aprender la experiencia vivida como *aprendizaje de la memoria*; un aprender la experiencia que se vive como un *aprendizaje de la relevancia* y un aprender la experiencia posible como un *aprendizaje del porvenir.*

Vamos ahora a la idea de *tradición.*[280] Se trata, hemos dicho, de inscribir la idea del aprender dentro de una relación particular: una *relación de aprendizaje.* Pero esta relación está enmarcada en un modo de entender el acto de la transmisión pedagógica: de transmitir en una relación lo dado por la tradición. Inevitablemente, este acto de transmisión requiere ciertas precisiones sobre el concepto que nos ocupa.

En primer lugar, el término tradición —como señala Lluís Duch— proviene de dos términos latinos —*tradere* y *transmitiere*— que le otorgan al concepto unos peculiares matices. De un lado, una base o soporte material que se traspasa de uno a otro mediante un acto de «entrega» (*tradere*) y, por otra parte, una actividad dinámica de transmisión consciente en el que dos sujetos se encuentran dispuestos a transmitir o recibir algo. La tradición, por tanto, no es sólo el acto de transmitir un «contenido» tal y como previamente lo ha recibido quien lo transmite, sino que es un acto de participación, verdadera actividad dinámica tanto de donación o entrega como de recibimiento o recepción.[281]

En el acto de transmisión de lo que se entrega y de lo que se recibe no hay enclasamiento, sino verdadera entrega de formas de estar atento, formas de estar vivientemente en una realidad que no constituye un mundo pre-dado. Hay una relación de participación con la parte del pasado que se entrega o que se da, una participación que pide capacidad de escucha pero no una aceptación acrítica e irreflexiva. Esto se ve muy claro en la idea judía de tradición, al menos tal y como la interpreta, por ejemplo, Marc-Alain Ouaknin.[282] Para Ouaknin, la tradición es un acto que realiza la síntesis de los

280. Otro punto de vista, alejado de esta perspectiva, sobre la importancia de la «tradición» como forma de conocimiento en el ámbito de la filosofía de la educación política se puede encontrar en el desarrollo que uno de nosotros ha realizado ya en obras anteriores. Véase, especialmente: Bárcena, F., «Educación política y tradiciones cívicas», en *El oficio de la ciudadanía,* Barcelona, Paidós, 1997, págs. 75-78.

281. Véase Duch, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad,* Barcelona, Paidós, 1997, págs. 41-42.

282. Véase Ouaknin, M.-A., *Concerto pour quatre consonnes sans voyelles. Au-delá du principe d'identité,* París, Payot, 1998, págs. 13 y sigs.; y Ouaknin, M.-A., *El libro quemado. Filosofía del Talmud,* Barcelona, Riopiedras, 1999, págs. 226 y sigs.

tres momentos de los que hablaba Franz Rosenzweig en *La estrella de la Redención,* a saber, Creación, Revelación y Redención. (Ouaknin prefiere usar el término *Liberación.*) En este sentido, se trata de entender la tradición no como un acto pasivo de *recepción* de un legado o, en su caso, de su *transmisión,* sino como una actividad mucho más rica e interpretativa de reelaboración y *re-creación* del sentido de lo transmitido. Se trata de re-crear el sentido que contiene lo que se transmite, y esa recreación es «revelación». Esta revelación no está en la palabra que se da (la palabra del maestro) sino en su «renovación» o, lo que es lo mismo, en la palabra que el aprendiz puede pronunciar.

En efecto, la lengua hebrea conoce dos palabras diferentes para referirse a la tradición: *Massoret* y *Cabala.* Mientras que la primera significa «transmisión» (del verbo *limessor, transmitiere),* la segunda evoca la idea de la «recepción». La *Cábala* (comenta Ouaknin) es una palabra que proviene de la raíz hebrea *q.b.l.*, y significa «recibir». La *Massoret* fija el texto, lo oficializa de alguna forma o lo institucionaliza: determina la ortografía de las palabras, la estructura exacta de las frases y de los parágrafos. Clarifica, en suma, el nombre de las letras fijando la autoridad del texto y colocándose del lado de los «maestros». Pero la *Cabala* se sitúa del lado de los «discípulos»: se trata del lado de la tradición que se deja interpelar y reflexionar, que se deja transformar por la interpretación y el juicio del aprendiz. Así que, según este esquema, la tradición es *memoria de sentido* y *recreación de sentido.* Y enmarcar la relación de aprendizaje de acuerdo con esta noción de tradición es afirmar que el aprendizaje implica la transmisión de las palabras que se guardan en el libro, en el texto que se da a leer y que custodia su memoria del sentido (por eso, aprender es ponerse siempre en relación con la lectura, con el libro) y la participación activa, mediante esa actividad dinámica de lectura, en la recreación del sentido de lo que las palabras contienen. No se trata, por tanto, en el aprender, de guardar en memoria lo *dicho* en el libro, sino de abrirse a lo que las palabras del libro aún tienen que *decir,* se trata de hacer estallar el sentido del libro, un sentido que el maestro no puede fijar de una vez para siempre y menos aún imponer.

La tradición es entonces trato, escucha y recepción de la palabra en la figura del libro, del texto que guarda su memo-

ria histórica de sentido. Pero también es re-creación viva y activa de ese texto en nosotros: un texto que atravesamos y que nos atraviesa, sin dejarnos igual que antes. Entender la relación de aprendizaje dentro de una noción de tradición que implica «recibir» lo que se guarda y se custodia, como «memoria de sentido», en la figura del libro, del texto que se da a leer, y que supone un compromiso con una transmisión de algo que el maestro se atreve a interpretar, es decir, a transmitir modificado e interpretado por él, es una invitación a que el aprendiz estudie y aprenda interpretativamente. Y aprender de este modo significa dejarse gobernar por un único criterio, que Ouaknin expresa así: «El único criterio de una interpretación es su fecundidad. Todo aquello que da qué pensar honra a quien lo ofrece».[283]

Es, por tanto, una invitación a *re-crear* el sentido de lo transmitido, para que un nuevo significado se *revele* —para que estalle el significado— y, así, se *libere* ya no sólo un nuevo significado posible, sino también la humanidad del aprendiz mismo.[284] Así, aprender es recrear, revelar, liberar. El paso de la «memoria de sentido» a la «reconstrucción o recreación de sentido». Y lo que aquí se pone en juego es una relación: la del maestro, que enseña su relación con lo que transmite, con el aprendiz, que cultiva una relación de interpretación con lo que le es transmitido. Así, aprender no es sólo explicitar o constatar la verdad de lo recibido, sino reconstruirlo, modificarlo, recrearlo en uno, para que nos cambie, o quizá para negar radicalmente lo afirmado sin cuestionamiento. Porque el verdadero aprendiz no es quien repite mecánicamente lo que el maestro le transmite, sino el que se inscribe en el «borrado» del maestro, para prolongarlo, para ir más allá de él. El saber, en efecto, no está dado de una vez por todas: ha de conquistarse. Por tanto: «No hay recepción pasiva de la Tradición. Quien recibe, el discípulo, es siempre —debe ser siempre— el lugar de una creación. ¡Recibir es crear, es innovar!».[285]

283. Ouaknin, M.-A., *El libro quemado. Filosofía del Talmud,* ed. cit., 1999, pág. 19.

284. Ouaknin, M.-A., *Lire aux éclats. Éloge de la caresse,* ed. cit., 1989, págs. IX y sigs.

285. Ouaknin. M.-A., *El libro quemado,* ed. cit., 1999, pág. 40.

De acuerdo con esto, podemos entender de dos formas al maestro encargado de transmitir la tradición, y con ello a la relación de aprendizaje. En primer lugar, el maestro que transmite la tradición tal y como él mismo la ha recibido, es decir, el maestro que memoriza el soporte material de la tradición (*tradere*) de un modo pasivo, que lo solidifica en un «manual» y lo transmite tal cual sin añadir nada de su propia cosecha. Transmite la tradición, pero ésta no se ve enriquecida en modo alguno. Y en segundo término, el maestro que transmite unos contenidos no sin antes haber aportado su punto de vista interpretativo personal sobre los mismos. En este segundo caso, el maestro reelabora lo que transmite, pero además le hace sitio al aprendiz, es decir, no lo transmite todo, en forma de un saber acabado, cerrado, sin pliegues. Tiene en cuenta la importancia de dejar un lugar para lo no dicho, o lo que es lo mismo, para lo que el mismo discípulo puede «decir». No reduce el saber a lo dicho, sino que transmite un saber, siempre por venir, siempre por decir. Por eso es importante que el maestro practique la *ética del silencio,* que sepa callar y ponerse a las espaldas del ruido: el maestro debe aprender a callar para que el aprendiz encuentre su voz y pueda hablar. En este sentido, la enseñanza es una enseñanza silenciosa creadora de palabra, de la palabra del discípulo.

Esta segunda figura del maestro no enseña de modo neutral ni objetivo. Planta cara a la enseñanza desde lo más hondo de su subjetividad, transformada y atravesada por los mismos contenidos que transmite al aprendiz. Su relación con lo que transmite, resumido en la figura del libro, no es ya una relación con un manual o texto en el que el saber queda como petrificado o muerto, sin vida y sin posibilidad de ser renovado. Por eso, su relación con lo que transmite —con el libro— no se ha de entender como relación con un *libro-manual,* sino como relación con un *libro-porvenir.* Así, su enseñanza, al no quedar reducida a la transmisión de un manual, es una enseñanza que transgrede unos límites impuestos. El aprendizaje que promueve una enseñanza así, por lo mismo, es una enseñanza que se sitúa «más allá del versículo», más allá de la línea que marca el límite que no deben traspasar las letras del alfabe-

to.[286] En realidad, no puede hacerlo de otro modo, pues en vez de transmitir unos contenidos firmes, una disciplina segura, lo que transmite son sus propias preguntas, sus propios pensamientos e interrogantes. Y lo hace desde ese espacio de alteridad que define la relación entre el maestro y el discípulo: un espacio en el que el otro (el discípulo, el aprendiz) es una y otra vez acogido hospitalariamente por el maestro. Se trata, por tanto, de una relación de aprendizaje basada, como dijimos antes, en la fecundidad, en aquello cuya primera vocación es el acogimiento de lo que va a nacer, de la radical novedad. Y si se trata de una relación que se debe basar en la fecundidad, entonces lo que debe guiar al maestro es una idea directriz que es esencial: aquella que funda una imagen del aprendiz como un sujeto en constante porvenir.

La «acogida», el lenguaje de la «hospitalidad», como hemos visto, es el lenguaje ético por excelencia. Es el lenguaje del recibimiento del otro en la casa (en la «morada», *ethos)* que es propia. El que viene de fuera (el extranjero, el otro) puede o no ser recibido allí donde va. Pero si es recibido, este recibimiento es un recibimiento hospitalario. Encontramos en este lenguaje el lenguaje más apropiado para definir la ética de la relación de aprendizaje. Pero se trata de una ética distinta a nuestra ética dominante.

Nuestra noción sobre la enseñanza ha estado predominantemente adscrita a una filosofía del alumbramiento donde el estudio se reduce al trabajo de la *mayéutica.* Como vimos en el anterior capítulo, Levinas señala que la *mayéutica,* en realidad, no enseña nada: desvela sólo aquello de lo que cada uno ya es capaz. La acogida a la que se refiere Levinas,

286. Tenemos que recordar aquí que en la escritura hebrea las letras de su alfabeto están como suspendidas de una línea superior que no traspasan. Pero hay una excepción: se trata de la letra *Lamed.* Esta letra es la raíz semántica de cuanto mantiene cualquier relación con el estudio o la enseñanza. Enseñanza al pie de la letra, de la letra *Lamed,* que expresa la idea misma de aprender. Lo que significa que, de acuerdo con esta letra que traspasa la linea superior, el auténtico aprender significa rebasar la línea preescrita, la norma marcada, o de otro modo, situarse «más allá del versículo». Por tanto, el aprender es auténtico si da ocasión al movimiento libre, al dinamismo, a la libertad y a la renovación, si rompe con lo establecido. Véase Ouaknin, M.-A. (1999): *El libro quemado,* ed. cit., pág. 198\

en la enseñanza, da y recibe más que lo que uno puede dar, más que lo que el *yo* puede contener.

Levinas escribe que «abordar el Otro en el discurso, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que implicaría un pensamiento. Es pues, *recibir* del Otro más allá de la capacidad del yo; lo que significa exactamente tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado. La relación con otro o el discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética, aunque ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en *mayéutica.* Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no violenta se produce la *epifanía* mismádel rostro».[287]

Todo «discurso» es una palabra o lenguaje referido al otro. Por eso, incluso el más filosófico de los discursos, el más especulativo y abstracto, es un discurso referido a un otro real o representado. La enseñanza tiene que ver con el discurso y, por tanto, con el otro. Pero ese «otro» del que habla Levinas no es un concepto. Se escapa a toda posibilidad de conceptualizarlo. Es, por esencia, lo que trasciende al concepto, lo trascendente. Es lo que me trasciende y lo que me es exterior: es como la idea del infinito pensada en mi mente. Por eso abordar al otro en el discurso de la enseñanza es abordar algo que me trasciende y que me supera. Acoger al otro en la enseñanza —al aprendiz— es acoger lo que me trasciende y lo que me supera, lo que supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él —de un mundo centrado en mí mismo— para recibirlo. Por eso la relación de aprendizaje no es una relación convencional, una relación que se puede encerrar en un lenguaje donde todos los problemas, transformados en problemas técnicos, puedan ser resueltos, controlados y dominados. Por eso el aprender —en realidad, la educación misma— es un acontecimiento ético. Una experiencia, no un experimento.

Éste es el marco de interpretación en el que desarrollaremos nuestras ideas sobre el aprender humano como acontecimiento ético. Para ello, lo primero será relacionar las ideas del aprender y del acontecimiento. Después, desarrollaremos

287. Levinas, E., *Totalidad e infinito,* Salamanca, Sigúeme, 1997, pág. 75.

algunas figuras o formas del aprender en el que la memoria, la atención y el porvenir ocupan un lugar central.

5.2. Aprendizaje y acontecimiento

El aprendizaje es una actividad que nos suele involucrar, como seres humanos, dentro de un marco institucional específicamente destinado a transmitir pedagógicamente unos contenidos y actitudes que son, precisamente, objeto de una cierta enseñanza. Sin embargo, con ser esto cierto, la auténtica experiencia del aprender no cobra vida sólo en ese marco institucional deliberadamente pedagógico. Es un proceso existencial. Como dice Lluís Duch, «el aprendizaje puede ser considerado como la forma específica y auténtica de vivir como hombre».[288]

Vamos a referirnos al aprendizaje como algo que *nos* ocurre como seres humanos y que, en parte, puede cambiar nuestra vida, o la conciencia que tenemos de ella. En su magnífico ensayo *El tacto de la enseñanza,* Max van Manen dice que «la noción de educación, concebida como un proceso vivo del compromiso personal entre un profesor o un padre adulto y un joven niño o estudiante, podría desaparecer en un medio cada vez más corporativo, directivo y tecnificado» y se preguntaba: «¿Cómo puede la educación de los niños seguir siendo una actividad humana rica y cultural?».[289] Nos preguntamos entonces por el valor y el sentido del aprendizaje como un acontecimiento ético existencial.

En este último sentido, el aprender es un *acontecimiento,* una experiencia singular. ¿Por qué decimos que es *singular?* ¿En qué consiste la *singularidad* de la educación? En ser un acontecimiento de orden *ético.* O dicho de otra forma: en ser una experiencia en la que la «ética» se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con un Otro a cuya llamada debemos responder solícitamente. Es, pues, una *revelación,* una *epifanía.* De

288. Duch, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad,* ed. cit., 1997, Pág. 87.

289. Van Manen, Max, *El tacto en la enseñanza,* ed. cit., 1997, pág. 20.

acuerdo con esto, el aprender auténticamente humano es un aprendizaje *ético,* porque en la aventura de aprender tiene lugar un acontecimiento, una revelación, un encuentro con otro que *no soy yo.* En esta aventura, lo que quizás aprendemos es a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para *responder* pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama y nos llama.[290]

No hay aprendizaje sin experiencia. No hay genuino aprendizaje si eludimos sometemos al rigor del acontecer de una experiencia que, en buena parte, escapa a nuestro control. Cada situación educativa, potencialmente pedagógica, contiene u»a trama que, al descifrarla, nos permite hacer estallar su significado educativo. En suma, la atención (reflexión, consideración, valoración, etc.) a las *tramas pedagógicas* nos lleva a la necesidad de leerlas educativamente, para que estalle su significado pedagógico. Si estamos abiertos y somos receptivos a estas situaciones, sabremos qué hacer para resolverlas educativamente.

Tomamos aquí, por tanto, la expresión «acontecimiento» en su sentido de asistir a una experiencia, esto es, de «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. El acontecimiento es lo «grave», lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da qué pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. Obliga —*llama*— a la reflexión atenta. Los acontecimientos nos obligan a «hacer una experiencia» en el sentido de padecerla, de *sufrirla,* de ser alcanzados por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar.

Como sufrida o padecida, la experiencia es causante de experiencia de formación, en cualquiera de sus variantes, y en esta misma medida se justifica que la experiencia haga del pasado —del tiempo— un fundamento para nuestra responsabilidad, en el sentido de estar obligados a respon-

290. Según este esquema, en un trabajo anterior, uno de los autores de este libro reivindicaba, frente a una «pedagogía tecnológica del conocimiento», una «pedagogía del acontecimiento», que acepte el reto de la «recepción de lo extranjero, de lo débil, de lo inofensivo. De aquel a quien nada debo, pero del que soy infinitamente responsable». Mélich, J.-C., «El texto como Otro», *Ars Brevis. Anuari de la Cátedra Ramón Llull,* 1996, pág. 275.

der de lo que «otros» sufrieron, esto es, de lo que experimentaron.[291]

El valor del aprender reside en el acontecer, en el hecho de ser un acontecimiento, algo que como tal nos extraña, pero que por lo mismo *no* nos confirma en lo que ya sabíamos. Y si todo aprender es el resultado del acontecer de una experiencia, el aprendizaje humano *no* es acumulación de lo adquirido a lo ya sabido. Aprender *no* es incrementar ni acumular. La experiencia que se «hace», a diferencia de la experiencia que se «tiene», no se resuelve en la mera *repetición.* «Tener experiencia» es repetir, de algún modo, lo que venía siendo. Se trata pues de confirmarnos en lo *mismo.* Pero las experiencias no se tienen, *se hacen.* Y *hacer una experiencia* significa, por el contrario, negarnos en algún punto: la hacemos porque la experiencia que se hace no confirma lo que sabíamos antes, es decir, niega aquello de lo que partíamos. Nos transforma en *otro.* Es así como, en el hacer experiencia, algo se revela, algo se nos muestra, algo —un sentido recreado— *estalla* delante de nosotros.[292] Como dice Gerard Vilar, «*hacer* una experiencia consiste en *negar* la experiencia que uno *tenía* previamente, el saber que le guiaba, las expectativas que tenía. Cuando se confirma lo que sabíamos, cuando se satisfacen nuestras expectativas *no hacemos* experiencia alguna, sino que acaso revalidamos la experiencia que *ya poseíamos*, es decir, no aprendemos nada nuevo, vivimos, por así decir, de las rentas acumuladas en nuestra memoria».[293]

En el sentido más abierto posible de la expresión, por tanto, hacer una experiencia equivale a experiencia de *transformación.* Se trata de un *viaje de formación.* Algo así como un *pasaje* que se expresa en una búsqueda, en un trayecto o en un ir *en busca de lo desconocido.*[29]* Aprender es como via-

291. Véase Heidegger, M., *Del camino al habla,* Barcelona, Odós, 1987, pág. 143. Jorge Larrosa comenta estas ideas en su trabajo: Larrosa, J., «Axiología narrativa y educación», en *Filosofía de la Educación hoy: Axiologíay educación,* tomo 1, Madrid, UNED, 1995, págs. 183-218.

292. Ouaknin, M.-A., *Lire aux éclats. Éloge de la caresse,* ed. cit., 1989, págs. VI-VII.

293. Vilar, G., «Autonomía proustiana», *Enrahonar,* 27, 1997, pág. 64.

294. El asunto está trabajado extensamente en Larrosa, J., *La experiencia de la lectura,* Barcelona, Laertes, 1998.

jar. Una salida cuyo resultado es imprevisible, porque el aprender es como el actuar, una acción imprevisible en sus resultados. Claudio Magris expresa muy bien en *El Danubio* la esencia de este viaje:

> La imprevisibilidad del viaje, la confusión y la dispersión de los caminos, el azar de las paradas, la incertidumbre de las noches, la asimetría de todos los recorridos (...) el borrador de un estatuto de la vida, si es cierto que la existencia es un viaje, como suele decirse, y que pasamos por la tierra como invitados (...) en el mundo administrado y organizado a escala planetaria, la aventura y el misterio del viaje parecen acabados.[295]

Vamos así en busca del aprendizaje, y nos podemos encontrar con la «locura», con la «muerte». Hay un «riesgo» en todo aprender. O nos podemos encontrar que «nada nos ha pasado», que nada ha cambiado: seguimos como estábamos. O quizá lo que aprendemos sea otra cosa. Que no nos confirmamos, que devenimos otro. Acabamos siendo otro.[296] Lo que estamos diciendo está inspirado en determinadas imágenes y metáforas, tiene que ver con la *imaginación poética.* Se trata aquí de aceptar el reto de superar el dominio de lo conceptual y de la univalencia temática para ascender al *pensamiento poético* —y a la metáfora— para encontrar la verdad en otro plano de sentido.[297]

5.3. El aprendizaje como exposición: la experiencia vivida

Hay una primera figura del aprender como acontecimiento que parte de la propia existencia como *exposición* a lo que pueda pasarnos, como aventura en cierto modo arriesgada e imposible de planificar.

295. Magris, C., *El Danubio,* Barcelona, Anagrama, 1997, pág. 13.
296. Véase Ouaknin, M.-A., *Lire aux éclats. Éloge de la caresse,* ed. cit., 1989, pág. 29.
297. Citamos aquí el texto de Foster, R., «Walter Benjamín; la deriva como aprendizaje», en *W. Benjamín - T. W. Adorno. El ensayo como filosofía,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.

Como tal aventura, ese existir es un estar expuesto a todo lo que nos pueda atravesar. Es un estar expuesto a lo otro y es quizá lo opuesto al aburrimiento de esa vida en la que nunca pasa nada, una vida que no es atravesada por nada ni por nadie. Pensamos más bien en una existencia atravesada por la aventura estética de la belleza, por la aventura de la mortalidad y la finitud —instalada, por tanto, en la tragedia— una aventura amorosa, instalada en la conmoción de la relación erótica.

Como tal, se trata de la existencia situada en la aventura, la existencia que va ligada —y, por tanto, también la experiencia del aprender— a ese tiempo del tiempo futuro, cuyo carácter estriba en ser indeterminado y enigmático, misterioso. Es un aprendizaje de lo futuro como porvenir, de ese «no sé qué» que es el advenimiento y el acontecimiento que esperamos y no acaba de llegar, que nos tensa a un porvenir nunca suficiente por-venir.

Este existir que permite aprender lo porvenir que se espera con tensión es un vivir narrativo que se expone al riesgo, como se aventura uno a los peligros de los viajes que nadie puede planificar ni controlar. Y en este existir y en este aprender, la vida se tensa dentro de ella misma y también fuera: dentro de lo ya experimentado y a la espera de lo que está por venir. Se vive, pues, y se aprende dentro y fuera del existir, desde una exposición que nos coloca en ese *umbral* en el que todo puede ocurrir: la locura, la muerte o la transformación radical de la identidad.[298]

En este punto, nos preguntamos: *¿tiene algo que ver la educación con un aprendizaje de la existencia capaz de traducirse en una ética?* Esta pregunta expresa, aparentemente, una pura obviedad, casi una simpleza, pues todo lo que se refiere al ámbito formativo está relacionado con el ser humano y, por consiguiente, con lo que a éste le ocurre, incluyendo su vida y el modo en que conduce u orienta su existencia.

Pero nuestra pregunta contiene una leve matización. Pues lo que queremos preguntar no es simplemente si al educarnos lo que hacemos, en realidad, es aprender a existir, a conducir nuestra vida humana. Más bien nuestra pregunta se re-

298. Hemos seguido aquí a Jankélévich, V., *La aventura, el aburrimiento, lo serio,* Madrid, Taurus, 1989, págs. 12-16.

fiere a algo más originario, a lo que en sí misma es o supone la existencia humana, la de cualquier hombre o mujer, niño o niña, viejo o joven. Es decir, la existencia no como existencia simplemente feliz, o real o cotidiana, sino la existencia como una existencia que contiene, como dato radical, la angustia provocada por el mismo existir, el riesgo mismo de embarcarse en una trayectoria existencial, la cual adopta la forma de un relato, de una cierta *estructura narrativa* que siempre cabe, al menos teóricamente, evitar interpretar en los términos de una narración heredada externa a nosotros. En definitiva, lo que deseamos plantear es si el aprendizaje tiene o n(£. que ver con la existencia humana, incluyendo en ella, como dato central, la angustia y el riesgo que entraña el hecho mismo de existir —*ex-sistere*—, es decir, de estar fuera, de estar *ex-puesto.* Con esta propuesta, al mismo tiempo enlazamos nuestras reflexiones con la problemática más amplia de una educación ética y con una reflexión acerca de la identidad personal, cuya configuración, como hemos visto, adopta la forma de una narrativa. Se trata, en suma, de no encerrar nuestra idea de la identidad en el encuentro de un núcleo identitario formal, sustancial y no cambiante, sino de recordar una vez más que la construcción de la identidad más fecunda es siempre dinámica aunque, probablemente, eso nos sitúe fuera de lugar, nos obligue a percibirnos más desde otro sitio, como *extraños.*[299]

- En definitiva, ¿es posible concebir una educación *ética,* entendida como *aprendizaje del riesgo de existir,* de la angustia de la existencia, de la tragedia provocada por la *inseguridad* del mismo existir? Esta última pregunta no tiene una respuesta clara.

Si por la expresión «aprendizaje del riesgo de existir» entendemos un aprendizaje orientado a *suprimir* esa angustia del existir, nuestra respuesta será que no. En absoluto. Porque suprimir ese *riesgo* de la existencia —su *dimensión trágica*— es eliminar un componente que le es central: la dimensión de búsqueda, de aventura, de exploración que entraña la vida humana. Además, supone eliminar la posibilidad de distanciarnos, tanto del mundo y sus objetivaciones, como

299. Véase sobre esa idea el libro de Ouaknin, M.-A., *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir,* ed. cit, 1994.

de nosotros mismos, y en esa medida privarnos también de la auténtica experiencia del enfrentamiento moral, de la posibilidad de apreciar desapegadamente —algo así como «objetivamente»— todo lo más subjetivo que hay fuera y dentro de nosotros. Sin esta experiencia, no es posible adentrarse en la experiencia del aprendizaje ético.

Pero si por esa misma expresión entendemos el aprendizaje de una reconciliación, de una aceptación de que la existencia está basada en una inseguridad radical, en una angustia que le es propia y que no podemos, por más que queramos, eliminar, pero *sí* comprender como fuente ulterior de sentido y significado, nuestra respuesta será entonces afirmativa.

La pregunta por el sentido de nuestra existencia, una cierta conciencia de pérdida de un tiempo ya vivido que experimentamos interiormente como algo imposible de recobrar,[300] la conciencia misma de la muerte[301] y, quizá por ello, una cierta tendencia a dejar un rastro, una herencia que testifique nuestro paso por un mundo que no sabemos cuándo vamos a abandonar, son expresiones de esta angustia radical en que se funda nuestra condición humana, es decir, de la inherente dimensión *trágica* de la existencia humana.[302]

La forma en que se han desarrollado nuestras sociedades no constituye, en este punto, ayuda ninguna. Nada hace pensar que la organización social, ni tan siquiera nuestra frágil

300. Ricoeur señala que el plano del tiempo vivido y del tiempo recobrado es el que define el contenido de la vida buena, es decir, la nebulosa de ideales y sueños de realización respecto a la cual una vida es considerada como más o menos realizada. Véase Ricoeur, R, *Sí mismo como otro,* ed. cit., 1996, pág. 184. Una excelente exposición de estos conceptos, en el contexto de la lectura como experiencia de formación según Marcel Proust, se puede encontrar en Larrosa, J., «Biblioterapias y bibliopatologías. Proust», en *La experiencia de la lectura,* ed. cit., 1996, págs. 91-138.

301. Un bello escrito sobre el tema de la muerte es Albiac, G., *La muerte. Metáforas, mitologías, símbolos,* Barcelona, Paidós, 1996.

302. Tal vez sea en Miguel de Unamuno —en su vida y en su pensamiento filosófico— donde mejor se expresa esta dimensión trágica de la existencia humana, y no sólo por referencia a su impresionante ensayo *Del sentimiento trágico de la vida.* Sobre este asunto, recomendamos el magnífico estudio de Cerezo, P., *Las máscaras de lo trágico. Filosofía y tragedia en Miguel de Unamuno,* especialmente el cap. 8: «La existencia trágica», Madrid, Trotta, 1996, págs. 373-440.

experiencia democrática —que, a decir verdad, está aún por inventar en sus posibilidades más originales y fecundas— nos puede evitar esa experiencia trágica de una existencia angustiada por su porvenir futuro y su misma trayectoria. Podemos recurrir a planteamientos que afirmen la absolutez de determinados principios morales o valores éticos, como remedio frente a esa vivencia subjetiva de la angustia, o bien, por el contrario, concienciarnos con respecto a que el remedio está en una suerte de negación de la primacía de valor alguno.

Es decir, podemos recurrir —por simplificar al máximo las dos posturas— a un planteamiento fundamentalista o a otro relativista, pero en ninguno de los dos casos lograremos nada. Ambas posturas se fundan en la supresión del riesgo de la existencia y en la primacía de lo cognitivo. Así pues, las condiciones de las que antes hablábamos son éstas: en primer lugar, que nuestra idea del aprendizaje ético pueda prescindir de cualquier tipo de absolutismo o fundamentalismo. Y en segundo lugar, que nuestro concepto de educación ética no necesite afirmar el relativismo como un argumento crítico.

Con la primera condición aludimos a la tesis de que sólo remitiendo nuestro concepto de la ética a la *seguridad fundamental* que nos proporciona una visión abarcadora y omnicomprensiva de la existencia —sea teológica o filosófica— obtendremos garantías suficientes de éxito en el aprendizaje ético, como aprendizaje de la conducción de la existencia humana. Con la segunda condición nos referimos a la idea de que sólo afirmando la igualdad o equivalencia de cualquier visión comprensiva de la existencia humana tendremos una *seguridad relativa* en nuestro proceso de educación ética.

La primera condición, como se puede ver fácilmente, haría depender nuestro concepto de educación ética del reconocimiento de un fundamento previo, de un acuerdo ya establecido con anterioridad a nosotros. La segunda condición, por el contrario, no necesita tal fundamento apriorístico, pero sí aceptar, como exigencia derivada, una cierta *neutralidad* ante las distintas formas de entender la existencia humana.

Lo que defendemos es que el aprendizaje ético, en ausencia de condiciones como las citadas, consiste en un artificio ilusorio, algo así como una fórmula mágica de ilusionista, en

la que creemos haber encontrado el medio idóneo para afrontar esa angustia de la existencia de la que hablábamos antes. Al hacerlo así, unas veces recurrimos a planteamientos mitológicos *distorsionados,* teológicos o filosóficos, con la esperanza de agenciarnos la seguridad de un firme suelo en el que pisar, y otras una primacía tal de lo cognitivo en la existencia humana que acabamos aceptando el hecho de que sólo mediante una adecuada racionalización de la vida humana podemos encontrar la feliz meta de una seguridad existencial lograda por un recio control y dominio de la realidad.

De todo lo que hemos argumentado hasta el momento se pueden deducir dos ideas principales. En primer lugar, que tanto en la fórmula que aspira fundar el aprendizaje ético en la seguridad fundamental que le proporciona la idea que el sujeto, a través de su conciencia, puede reconocer en sentido absoluto la esencia de lo real, sea como consecuencia de la revelación divina o por las propias dotes racionales, como en la formula relativista, que niega la existencia de la verdad como resultado de la afirmación radical del límite de todo conocimiento humano, existe una cierta primacía de lo cognitivo en la existencia humana y, en último término, la pretensión de arrogarse el derecho a decidir acerca de la verdad.

La segunda idea es que ambas posiciones renuncian a un discurso sobre la verdad que no acabe resolviéndola en su pura *posesión.* En las formas de tipo fundamentalista, la verdad de la existencia se resuelve como posesión, y la fórmula relativista no se plantea un discurso de la verdad como *búsqueda* y ampliación de sentido. Aquí, la introducción del concepto de «aprendizaje ético» nos puede ser útil.

¿En qué consiste el aprendizaje ético? El aprendizaje ético es el aprendizaje de un particular tipo de *experiencia.* Justo el tipo de *acción* que Hannah Arendt tenía en mente cuando acentuaba el poder expresivo y revelador de la acción ejecutada en la esfera pública: una acción que inicia uno, pero en cuyo término acaban participando muchos más.

Uno puede esperar que el aprendizaje ético nos permita socializarnos mejor, o clarificar mejor los valores con los que nos vamos a identificar, o mejorar nuestra habilidad para el razonamiento y el juicio moral, o forjar nuestro carácter mediante el ejercicio de determinadas virtudes o excelencias o

formar nuestra conciencia como un instrumento de resolución de los problemas morales humanos.

En todos estos casos, el aprendizaje ético es un proceso con unos contenidos y fines claramente definidos. Pero también, en todos estos casos, la idea del aprendizaje ético se basa en el supuesto de que es necesario imponer a la existencia humana determinados esquemas cognitivos previamente establecidos y, en cada caso, derivados del marco conceptual que está en la base de cada uno de los enfoques que acabamos de citar resumidamente. Es decir, el aprendizaje ético se basa aquí en un concepto de lo ético que es el resultado de una reflexión que antepone sus principios lógicos al momento de la existencia.

Porque, hay otra manera de entender la idea del aprendizaje ético. Una que *no* presuponga que la conciencia está dotada de una evidencia originaria de su propia identidad. Nos referimos a la propuesta, que ya hemos analizado en otro capítulo, según la cual la identidad de la conciencia se obtiene a través de una actividad *narrativa* que se desarrolla a través del lenguaje y de mediaciones simbólicas ligadas a condiciones socioculturales de tipo contingente.[303] Lo que cada uno es —su particular identidad— está esencialmente definido por la manera en que las cosas le son significativas. Somos quienes somos en la medida en que nos movemos en una cierta urdimbre interlocutoria, en un espacio de interrogación y de interrogantes, pero mientras buscamos y nos enfrentamos a nuestra experiencia de vida, a nuestra particular orientación existencial.[304]

Toda persona hace su vida, o desarrolla su existencia, en el seno de un espacio, comunidad o marco de referencia que favorece u obstaculiza el desarrollo de la identidad como individuo o sujeto humano. Bajo determinadas condiciones positivas, la construcción de la identidad personal puede lle-

303. Crespi, F,, ed. cit., 1996, págs. 31-32. Según Ricoeur: «La comprensión de sí es una interpretación; la interpretación de sí a su vez, encuentra en la narración, entre otros signos y símbolos, una mediación privilegiada; esta última se vale tanto de la historia como de la ficción, haciendo de la historia de una vida una historia de ficción o, si se prefiere, una ficción histórica entrecruzando el estilo historiográfico de las biografías con el estilo novelesco de las autobiografías imaginarias», Ricoem, P., *Sí mismo como otro,* ed. cit., pág. 107.

304. Tayloí, Ch., *Fuentes del yo,* ed. cit., 1996, págs. 50 y sigs.

gar a favorecerse de forma armónica y significativa, sobre todo en la medida que nos hacemos competentes para responder a la pregunta fundamental de la identidad personal: *¿Quién soy yo?*

Nuestro concepto de aprendizaje ético no es otro que disponer mejor nuestra *atención a la experiencia vivida.* En este tipo de aprendizaje se sigue planteando la pregunta ¿quién soy yo?, pero su respuesta, lejos de partir de una definición previa —sea absolutista o relativista— reclama una búsqueda y una *transformación:* la búsqueda del propio ser como cuestionamiento de toda idea preconcebida de uno mismo, de toda memoria que pretenda encerrar la clave de la propia identidad en un relato o narración coherente y acabado.[305]

Desde nuestro punto de vista, *el aprendizaje ético no entraña un aprendizaje prescrito ni se basa en una intencionalidad heredada.* Más bien conforma sus propias prescripciones e intencionalidades en el transcurso del trayecto existencial que transforma. Anima a una especie de *experiencia radical,* a saber, *la experiencia del riesgo del autocuestionamiento.* Por eso mismo, es indicativo de un cierto enfrentamiento, de una cierta violencia incluso: la del enfrentamiento —o afrontamiento— directo del miedo y de la angustia que provoca el existir. Pero es un enfrentamiento que busca que aprendamos a reconciliarnos —siempre provisionalmente—, con ese riesgo, con ese miedo, con esa angustia.

Cabría decir que si nuestro concepto habitual de aprendizaje moral se instala en el deseo de aportarnos una seguridad, sea fundamental o relativa, el aprendizaje ético es una invitación a *prestar atención al anverso de la propia existencia.* Desde el punto de vista social, este tipo de aprendizaje es claramente *inútil,* pues no puede cumplir la función social de la moral, y, además, su discurso no es de carácter lógico, sino más bien *intuitivo.*

Si queremos formular el sentido del aprendizaje ético en términos de un discurso sobre la verdad, habría que decir que se trata de un discurso en el que la verdad es una búsqueda de sentido, en vez de una oportunidad para poseer algo que está más allá de nosotros y que, una vez conseguido, podemos imponer a los demás. Así, el aprendizaje ético es un verdadero

305. Crespi, F., *op. cit.,* 1996, pág. 49.

aprendizaje de la existencia: el aprendizaje en la adopción de una atenta atención hacia la situación en la que nos encontramos, para profundizar en el conocimiento de las condiciones que la caracterizan, y el aprendizaje en la disposición a no eludir esas mismas condiciones, a aceptarlas con el fin de vivir lo máximo posible la existencia según *la cara que le es propia,*[306]

Por su propia naturaleza este aprendizaje es imposible de *enseñar* de forma directa. Se trata, como hemos dicho, de una *búsqueda,* de una exploración. ¿Qué es, por tanto «aprender» en este contexto? Para dar con una respuesta adecuada a esta cuestión hay que partir de una constatación principal: que se trat& de un aprendizaje orientado a la transformación de la identidad, no al cambio de personalidad o de conducta. Una identidad, por cierto, un poco extraña, como hemos visto, ya que se trata de un *ex-sistere,* de un «estar fuera», es decir, de una verdadera *ex-posición.* Es aprender a exponerse, a arriesgarse.[307]

El aprendizaje ético de la existencia es, por una parte, el *aprendizaje de una narración.* Es aprender a componer el relato de nuestra propia trayectoria existencial en el marco de una historia personal y en el de una búsqueda de la verdad (de la existencia), entendida como búsqueda de sentido. Como tal búsqueda, el aprendizaje ético de la existencia configura, por otro lado, la *narración de un aprendizaje,* como dice Gilíes Deleuze en su interpretación de *En busca del tiempo perdido,* de Marcel Proust.[308] Esta narración, en vez de orientarnos al pasado —encontrar quiénes fuimos, las claves autorreferenciales de la propia identidad— lo hace hacia el *futuro* ya que, como dice Taylor, «sobre la base de lo que soy, proyecto mi futuro».[309] El aprendizaje ético de la existencia nos

306. Ibíd., págs. 53-54.

307. Por si cabe alguna duda, en el transcurso de la práctica pedagógica, incluso la más formalizada, siempre hay ocasión para experimentar una exposición formativa semejante. Por ejemplo a través de lo que Jorge Larrosa, en el libro citado más atrás, denomina «la experiencia de la lectura».

308. «¿En qué consiste —se pregunta Deleuze— la unidad de *En busca del tiempo perdido*?» (...) No se trata de una exposición de la memoria involuntaria, sino de la narración de un aprendizaje. Precisando más, del aprendizaje de un hombre de letras. (Deleuze, G., *Proust y los signos,* Barcelona, Anagrama, 1995, págs. 11 y 12.)

309. Taylor, Ch., *Fuentes del yo,* ed. cit., 1996, pág. 68.

cuenta la historia de cómo nos configuramos, nos desvela sus claves, ayudándonos a prestar cuidadosa atención a la experiencia vivida y a sus *signos.*

5.4. El aprendizaje como decepción: la interpretación de los signos

En el mundo de la pedagogía existe una relación muy estrecha entre el aprendizaje y el éxito. Todos, padres y profesores, parecen esperar que el aprendizaje de sus hijos o alumnos tenga éxito. O que, como resultado de un buen aprendizaje, acaben teniendo éxito en el futuro.

Nuestras modernas sociedades valoran extremadamente el éxito. Éste se suele asociar a una ganancia. Tiene éxito quien sale ganado algo en una pugna. Hoy se trata de una pugna que se define en términos de competitividad, incluso de una formación para la competitividad, para ser competitivos. Ésa es la filosofía de la modernidad. Pero los jóvenes no lo tienen fácil, porque actualmente se tienen que enfrentar con *la experiencia de la contingencia* en un mundo complejo, plural y fragmentado, sin puntos de referencia claros y distintos.

Lo contingente es lo que no se puede dominar, lo imprevisto; lo imprevisible y lo impredecible. Aquello que escapa al propio control. Es contingente todo aquello que no está bajo nuestro poder, lo que no se puede resolver técnicamente. Es contingente lo que está sujeto al impacto de acontecimientos imprevistos.

De acuerdo con esto, el reto de la educación es preparar a los jóvenes para que puedan ejercer un *cierto dominio* de la contingencia. El reto está en favorecer a través de la experiencia del aprendizaje que los jóvenes sean capaces de transformar la contingencia en compromiso y en responsabilidad. Este aprendizaje tiene una doble cara.

Negativamente, experimentar la contingencia es tener que vivir en un mundo sin referencias claras. Es tener que vivir en ausencia de seguridades absolutas. Es aprender a pensar desde el instante. La lección que Elhanan Rosenbaum le ofrece a su hijo Malkiel: «Se trata de permanecer en el presente. El instante posee su propia fuerza, su propia eternidad, lo mis-

mo que el amor concibe su propio absoluto. Aspirar a vencer al tiempo, es querer ser otro: no se puede vivir a la vez en el pasado y en el presente (...) En el espacio de un solo instante (...) puedes declarar a tu prójimo que le amas; y al decírselo, ya has obtenido una victoria sobre el destino».[310] Positivamente, en cambio, significa tener que aprender a vivir como agentes de nuestro propio destino. Se trata, por tanto, de aprender a vivir en el sentido original de lo que significa *existir.* aprender a exponerse, aprender a arriesgarse.

En este sentido, todo aprender, en tanto que experiencia, supone una cierta aventura, como antes decíamos a propósito de la experiencia general de toda educación. Y su mejor metáfora «¡s la del viaje. Aprender es como viajar, dijimos antes. Pero lo que aprendemos en este viaje de formación, como en las clásicas novelas de formación (*Bildungsroman*) es, en primer lugar, una cierta decepción. Nuestro primer y más fundamental aprendizaje como seres humanos, aquel por el que tenemos que pasar necesariamente, y a partir del cual comienza ya a cuestionarse la estabilidad de las relaciones entre el proceso de aprendizaje como una actividad orientada al éxito, es el *aprendizaje de la decepción.*

Todo aprender comienza con un primer momento de inexperiencia. La inexperiencia, el no ser expertos, es fundamental para poder aprender algo. Si no hay atribución de ignorancia ni habrá posibilidad de enseñar ni tampoco posibilidad de aprender. Para poder aprender tenemos que partir de un grádo de conciencia de que no sabemos, de que carecemos de experiencia. Más todavía, nuestro primer esfuerzo consiste en reconocernos como seres capaces de equivocarnos en nuestra capacidad para atribuir al mundo, a sus objetos y a sus sujetos, a los demás hombres, determinadas intenciones, creencias o sentimientos. Y esto, ¿por qué razón?

En primer lugar, porque todo aprender concierne básicamente a los signos. Aprender consiste básicamente en interpretar los signos que emiten las cosas. Aprender es ser capaz de interpretar esos signos y aprender a singularizar a los seres por los signos que emiten. Como escribe Gilíes Deleuze: «Aprender concierne esencialmente a los *signos.* Los signos son el objeto de un aprendizaje temporal y no de un saber

310. Wiesel, E., *El olvidado,* Barcelona, Edhasa, 1994, págs. 74-75.

abstracto. Aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar. No hay aprendiz que no sea "egiptólogo" de algo. No se llega a ser carpintero más que haciéndose sensible a los signos del bosque, no se llega a médico más que haciéndose sensible a los signos de la enfermedad. La vocación es siempre predestinación con relación a signos. Todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o jeroglíficos».[311]

En este primer sentido, la tarea de aprender es una tarea de interpretación, de egiptología. Una acción de desciframiento de signos o jeroglíficos. En esta acción aprendemos a interpretar volviéndonos sensibles —es decir, atentos— a los signos que emiten las cosas. Por eso no hay posibilidad de aprender nada si no somos sensibles, atentos y considerados. Sin tacto, no hay aprendizaje. El aprendiz de carpintero se convierte en carpintero haciéndose sensible a los signos del bosque, dice Deleuze. El aprendiz de médico atendiendo a los signos de la enfermedad. El aprendiz de hombre atendiendo a los signos de la experiencia vivida. En suma, todo aquello que nos enseña algo emite signos, señales que convocan nuestra capacidad de interpretación.

Deleuze escribe que enamorarse es individualizar a alguien por los signos que emite. Esto está claro en la auténtica relación de aprendizaje. El maestro que deja que su alumno aprenda, que no le obstaculiza ni le perturba, se enamora constantemente de él. Y al aprendiz le ocurre lo mismo con el maestro que emite signos que dan qué pensar. Porque aprende en la medida que se sensibiliza frente a estos signos que emite, y hace de ellos su aprender. En ambos casos, el aprender y el enseñar es un acto de amor, que nace y se alimenta de interpretación constante de los signos que ambos emiten. En suma: «Nunca se sabe cómo aprende alguien; pero, cualquiera que sea la forma en que aprenda, siempre es por medio de signos, al perder el tiempo, y no por la asimilación de contenidos objetivos».[312]

Y se aprende mediante signos porque los signos se despliegan siempre en el plano de lo heterogéneo y de las rela-

311. Deleuze, G., *Proust y los signos,* ed. cit., 1995, pág. 12.
312. Ibíd.,pág. 32.

/

ciones. Se aprende *con* alguien, no *como* alguien, porque se aprende siempre con alguien que no es semejante a nosotros, con alguien que no tiene relación de semejan/a con lo que se aprende. Sin embargo, en este proceso de interpretación de los signos que emiten las cosas —es decir, en este proceso de llegar a aprender— tiene que haber decepción. Porque, como dice Deleuze, pocas cosas no son decepcionantes la primera vez que las vemos, pues la primera vez es la vez de la inexperiencia. Es la vez en que más agudamente nos enfrentamos a nuestra ignorancia, a nuestra incapacidad de distinguir el signo que cabe desvelar del objeto que lo emite. Los objetos que emiten signos se interponen, una y otra veü, entre nosotros y sus signos.

Nos decepcionamos, por tanto, en el aprender, porque el objeto que emite los signos que debo interpretar no desvela totalmente su secreto, porque frustra nuestras expectativas. Ante este hecho, en cada «línea de aprendizaje» nos esforzamos en una *comprensión subjetiva.* Por eso, en el aprender hay dos momentos: un momento de decepción, que se expresa como frustración ante el fracaso de nuestra interpretación objetiva, y un intento de interpretación o de comprensión.

En segundo lugar, todo aprender tiene que ver con un encuentro, como hemos dicho. El aprender sólo es posible en un marco de relaciones entre diversas subjetividades. Entre uno y otro. Se aprende siempre en un «entre dos». En ese espacio *dual* se convoca la magia del aprender. Ese «Otro» puede ser un ser humano visible o un producto suyo. Un texto: un poema, una obra literaria, un ensayo, una sinfonía. Se aprende siempre desde un encuentro, desde una relación con un texto que es como un «Otro». Aquí, el aprender implica sobre todo un relación intersubjetiva, el compromiso con una relación entre varias subjetividades. Y en esta relación lo que nos pasa es que aprendemos a leer en los demás. Aprendemos a leer en los demás a través de sus mentes. Los otros se dejan leer a través de las ventanas que sus mentes dejan abiertas. Y estas ventanas son sus intenciones, sus creencias, sus deseos.

Para que el aprender se dé como acontecimiento es importante no renunciar a la decepción que supone el hecho de que el mundo no se deja desvelar su secreto, sus signos o señales. Aquí radica la decepción: nos decepcionamos porque

aquello que queremos aprender oculta su secreto, su misterio, a pesar de nuestros intentos de descifrarlo. Siempre ha de haber decepción en el aprendizaje humano porque si no, no nos daremos la oportunidad de hacer una experiencia. Entonces nos podemos preguntar si la buena voluntad y la buena intención acaso rigen todavía la tarea del pensamiento en su búsqueda del aprendizaje: ¿está gobernado el filósofo por la buena voluntad de encontrar la verdad?; ¿o es que acaso, más bien, el pensar y el aprender es una suerte de verse forzado a pensar, de verse forzado a aprender por la violencia de las cosas que nos ocurren?

En este sentido, a través de nuestras *decepciones,* nuestro aprendizaje es algo *ético.* La lógica de la «experiencia», en tanto que ética —a diferencia de los experimentos, que siempre están sometidos a un cierto control— es una lógica negativa. Pues quiere decir que aprendemos de nuestros errores morales, por medio del dolor y de un cierto sufrimiento. Lo que queremos decir es que toda experiencia, que apunta a la idea de tener una cierta familiaridad de trato con las cosas, es algo que no simplemente se «tiene», sino que se «hace», esto es, que se experimenta por el trato con las cosas, por la observación, por vivir directamente con el mundo que nos da qué pensar y que nos da experiencias. En este sentido, el aprender humano es fruto de una saber práctico.

En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación. El aprender surge de un encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato intersubjetivo. Lo que en realidad, por tanto, un profesor enseña, no es un contenido, sino el modo, la forma en que él mismo se relaciona con un contenido, con su materia. En este sentido, es más difícil enseñar que aprender, porque lo que el profesor tiene que enseñar es, ni más ni menos, el dejar aprender. Lo que enseña el profesor es el aprender.

Una vida de anacoreta tienta poco al filósofo. Por lo mismo, una enseñanza que no acepte el riesgo de la alteridad, de la comunicación, de la salida de sí hacia el Otro, es una enseñanza basada en una pedagogía limitada y parcial. En la modernidad, la relación tradicional de un maestro con sus discípulos, como nos recuerda Catherine Chalier, en el marco de unas instituciones que apuestan por la objetividad, por

la primacía de lo conceptual y por la neutralidad, parece destinada a ser repudiada. Una enseñanza así, viciada por el deseo de apoderase del Otro, reduce el contenido a transmitir a un saber que ha de transmitirse con objetividad, con autoridad, con neutralidad. Y al hacerse así, la enseñanza se reduce a transmisión de contenidos: se enseña un saber ya constituido, no una forma de pensar o un modo de relación. Una pedagogía de estas características abandona al aprendiz y a sus interrogantes existenciales, sobre lo enseñado, sobre la relación entre la materia de estudio y la subjetividad, a la trastienda de lo inefable y accidental. Es una pedagogía en e] que el auténtico aprender siempre se deja para más tarde.*

En esta figura del aprender como decepción hay relación y hay interpretación. Se trata de una interpretación que se asienta en una actitud existencial, es decir, en la premisa de que cada individuo, cada generación, cada época debe aprender a comprender a su manera lo que se le transmite. La cuestión no es —como asegura Ouaknin— en comprender mejor que la forma en que las generaciones pasadas comprendieron, sino en comprender de modo distinto, en comprender de nuevo y novedosamente. Porque cada persona nacida en este mundo representa algo nuevo, y con cada recién llegado una nueva interpretación del mundo puede llegar a ser posible. De eso se trata: de interpretar y de comprender —de aprender— de forma distinta poniendo en juego toda la subjetividad, todo lo que uno va siendo y todos los sueños que a cada uno le empujan a ser de otro modo.

5.5. El aprendizaje como relación: pedagogía de la caricia

Hay un texto de Martin Heidegger, con el que podemos comenzar para explicar esta figura del aprender como relación, en el que se nos proporcionan algunas interesantes claves acerca de la relación entre el «enseñar» y el «aprender»:

> ...enseñar es aún más difícil que aprender (...) No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que

aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender más que «el aprender». Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por «aprender» se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El verdadero maestro posee, respecto a los aprendices, como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que se lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión.[313]

Si lo que un maestro enseña es, ante todo, una relación, es decir, su propia capacidad de apertura y de escucha, entonces sólo podemos aprender desde el compromiso con esa relación. Lo importante para el «aprender» es el tipo de relación «educativa» que establecemos. Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz. Propiamente, el maestro no influye en el aprendiz, sino en ese espacio abierto. Configura educativamente ese espacio, precisamente, para «dejar aprender» al aprendiz. Por tanto, el que aprende con relación a su maestro, aprende no lo que sabe éste —sus conocimientos— sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende. Y lo que aprende es, precisamente, un modo de relación, una escucha del mundo.

En este sentido, el aprender desde esa relación educativa hace del aprender y de la educación algo que tiene que ver con la *imitación.* Pero se trata de una imitación muy particular, ya que el aprendiz no imita, a modo de repetición, lo que el maestro sabe o hace, sino que se aviene a la invitación que le hace para hacerlo junto con él. Por eso el verdadero aprendizaje no brota de lo que ya se sabe, sino de lo que está por saber. De modo que, como dice Deleuze:

313. Heidegger, M., *Was heisst denken?,* Max Niemeyer, Tubinga, 1971, pág. 50, (trad. cast.: *¿Qué significa pensar?,* Buenos Aires, Nova, 1972, pág. 20).

/

> Ésta es la razón de que sea tan difícil decir cómo se aprende: hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal. No aprendemos nada con quien nos dice: «Haz como yo». Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen «hazlo conmigo» y en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegables en lo heterogéneo.[314]

Probablemente se trate de un asunto de *atención.* De prestar atención a lo esencial del asunto, a lo relevante. Pues si el maestro no propone modelos a sus alumnos, para no tener nada que ver con el modelamiento del otro, para eludir la fabricación de un ser humano, su única posibilidad es emitir signos que llamen la atención del aprendiz, signos que le den qué pensar. Por eso Heidegger puede decir: «¿Qué es aprender? El hombre aprende en la medida en que su hacer y dejar de hacer lo hace corresponder con aquello que, en cada momento, le es exhortado en lo esencial. A pensar aprendemos cuando atendemos aquello que da qué pensar».[315]

El que enseña emite pistas, signos, que dan qué pensar al aprendiz. Son signos que dan qué pensar y que configuran el espacio abierto en el que libremente el aprendiz se mueve y decide por sí mismo lo que hay que aprender. Aprender en el marco de una relación en la que no nos limitamos a imitar lo que otro hace, sino que, por el contrario, asumimos el reto de acompañarlo mientras actúa, significa que el aprender tiene que ver con el *tacto.* El maestro, como el padre o la madre, sólo enseña bien, es decir, «deja aprender» cuando enseña con *tacto educativo.* Y, al mismo tiempo, el aprendiz aprende lo que es ese tacto.

El tacto —del latín, *tactus* y *tangere,* que significa «tocar» y «realizar»— es un término relacionado con aquello que está «intacto», es decir, «no dañado», así como con «contacto» —de *contingere*— , que significa «tocar estrechamente», «estar conectados». El tacto, pues, implica un tocar pero en un sentido sensible y estético. Se toca, por así decir, «acariciando», como notando el «tono», la «textura», las «cualidades

314. Deleuze, G., *Diferencia y repetición,* Gijón, Ediciones Júcar, 1988, pág. 69.

315. Heidegger, M., «¿Qué quiere decir pensar?», en *Conferencias y artículos,* Barcelona, Ediciones del Serbal, 1994, pág. 114.

internas» de lo tocado. El tacto implica un trato de moderación, no invasivo. Una forma de proceder que está «atenta» al espacio del otro, que busca preservar y no violentar. El tacto es, así, un proceder desde la paciencia, desde la no invasión, desde una cierta finura del espíritu. La experiencia del tacto hacia el otro —como toda experiencia táctil— es siempre, sin embargo, experiencia de uno mismo.

Por medio de este tacto, el educador, o el padre adulto, sabe mantener una cierta distancia, inspirada en el respeto al otro y, al mismo tiempo, de cercanía. Por eso sus virtualidades para la educación, en general, y para la promoción del aprendizaje en el seno de una relación educativa, más en concreto, son muy grandes. Porque gracias al tacto accedemos a la experiencia del otro. Sólo nos sentimos gracias al otro. Jean-Louis Chrétien los expresa muy bellamente:

> Sólo me siento gracias al Otro; es él quien me entrega a mí mismo en la medida en que el retorno sobre uno mismo y sus propios actos o afecciones los supone siempre. La sensación más íntima, la de mi propia vida sensible en acto, es al mismo tiempo la más abierta, y su intimidad sólo se despliega según esa apertura. Sentirse a sí mismo no es un comienzo, es una respuesta a la llamada de lo sensible distinto de mí sobre lo cual se ejercen mis actos. No comienzo diciendo yo; sólo soy yo siendo tuteado por el mundo.[316]

El tacto expresa el lenguaje de la caricia. Una especie de anticoncepto que se abre al cuestionamiento, al interrogante y, al mismo tiempo, a la *responsabilidad.* El tacto es la modalidad *erótica* del lenguaje que nos acerca y convoca *nuestra capacidad de respuesta al otro.* Es un modo seductor de aproximación al otro, de acercamiento sosegado y plenamente receptivo. Un modo erótico siempre dispuesto a demorar el acto final, siempre dispuesto a decir «todavía no». El tacto nos aproxima al otro con lentitud, con quietud, con la hermosa calma con la que se despereza la doncella en su primera noche de amor. Es el acto que demora todo acto, que nos permite degustar la pérdida del tiempo y, por ello

316. Chrétien, J.-L., *La llamada y ¡a respuesta,* Madrid, Caparros, 1997, pág. 141.

mismo, que nos hace experimentar la ganancia del tiempo humano. El tacto es la puesta en práctica y la activación de la alteridad. Como dice Van Manen:

> No experimento la subjetividad del Otro hasta que no logro superar la centralidad de mi yo en el mundo. El hecho fascinante es que mi experiencia de la alteridad del Otro reside en mi experiencia de la vulnerabilidad del Otro (...) La vulnerabilidad del Otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo (...) Con este reconocimiento del Otro llega la posibilidad de actuar por el bien del Otro.[317]

La esentia del aprender radica también en la *libertad,* entendida como posibilidad y como *inicio.* A la experiencia del aprender le corresponde un sumo respeto a la libertad del que aprende. Hay que poder decidir libremente a aprender. Hay que poder decidir si se quiere o no aprender y tener la oportunidad de *decidirse* a aprender. Ésta es en verdad la condición de un auténtico aprendizaje: dejar que el otro aprenda, evitar toda tentativa de dominación del aprendiz.

Este estar más allá del poder de uno significa varias cosas. Primero, significa que el aprendiz debe poder situarse exteriormente a mi espacio de influencia. Es exterior en el sentido de que su exterioridad me obliga, me hace responsable. Porque el aprendiz es exterior, me obliga a descentrar mi yo. El otro, como aprendiz, no es mi clónico. El que aprende, frente a su maestro, *extranjeriza* la condición de educador del maestro. Además, y en segundo lugar, el «otro-aprendiz» está fuera del poder en la esfera del propio pensar. Debe poder escapar al límite que marcan los conceptos. Así, el que aprende huye del concepto que yo puedo hacerme de él. Sólo puedo *responder* de él, porque él, el que aprende, el niño, el otro, llega a ser más importante que yo mismo. Cualquiera que sea padre o madre puede entender fácilmente lo que estamos diciendo.

Todo educador guía sus acciones sobre la base, no sólo de un saber formalizado, sino ante todo de una serie de creencias y teorías implícitas, un conocimiento personal o tácito que nutre constantemente sus propuestas pedagógicas de ac-

317. Van Manen, M., *El tacto en la enseñanza,* ed. cit., 1998, pág. 151.

ción. El educador guía sus acciones sobre la base de lo que ha aprendido —un saber educativo— el cual reconstruye constantemente articulándolo en torno a un proyecto personal. Y el contenido de ese aprendizaje no sólo son conceptos. También son metáforas, imágenes, es decir, aquel otro lenguaje que está más allá de lo puramente conceptual.

Que el aprendiz se escape a nuestro poder, en el plano del pensar, implica, pues, que el pensamiento trabaje no sólo con conceptos, sino también con metáforas, con símbolos, con alegorías, con un lenguaje capaz de estallar su significado, con un lenguaje poético. Evidentemente, esto no significa abandonar el concepto. Solo señala la necesidad de que nuestros conceptos no dominen toda la diversidad de registros de la palabra humana. Se trata de descubrir *otros lenguajes.* Parafraseando un texto de Catherine Chalier se podría decir que, a diferencia del «hombre metafórico», el *hombre conceptual* «no busca la sabiduría, sino que se vuelca al dominio instrumental del mundo y abandona la realidad, imprevisible y secreta, de la vida, en él y a su alrededor, a lo irracional».[318] Deleuze deja esta misma idea muy clara cuando escribe: «El poeta aprende que lo esencial está fuera del pensamiento, está en lo que fuerza a pensar. El *leiv-motiv* del tiempo reencontrado, en la palabra *forzar:* impresiones que nos fuerzan a mirar, encuentros que nos fuerzan a interpretar, expresiones que nos fuerzan a pensar».[319]

Y aquello que fuerza o que violenta el pensamiento, en su búsqueda de la verdad, no es una buena voluntad, no son las buenas intenciones del conocedor. Más bien es un contraste, es una violencia. Lo que fuerza a pensar, como antes decíamos, son los signos que emiten las cosas. El signo es el objeto de un encuentro, aquello que convoca una relación. Pensar, en el aprender, es interpretar, traducir un signo. Por eso más que *logos,* lo que se da en el pensamiento son *jeroglíficos.* El aprender tiene así mucho que ver, como la filosofía misma, con lo intempestivo, algo así como con un relato policíaco y de ciencia-ficción. Por eso el pensar, en el ejercicio imprevisto de todo aprender, tiene que ver con el leer. Y la lectura está en re-

318. Chalier, C., *L'inspiration du philosophe. «L'amour de la sagesse» et sa source prohétique,* ed. cit., 1996, pág. 24.
319. Deleuze, G., *op. cit.,* 1995, pág. 179.

lación con el *estallido del significado.* Nos enfrentamos al objeto del aprender como nos enfrentamos al texto que hay que leer: lo problematizamos. Recibimos ese texto «que hay que leer» desde una actitud de recepción que ni es neutral ni inocente. Y lo que aprendemos en ese leer no son sólo letras, sino el elegante estallido del lenguaje en sus palabras. Aprendemos, entendemos, una cierta forma de ver el mundo.

Es difícil enseñar. Pero es necesario «dejar aprender», dar libertad de aprender. Y esto sólo es posible si lo que decimos, si lo que hacemos, si lo que callamos, da qué pensar al aprendiz. Para ello hay que abandonar toda pretensión de dominar aj otro, al aprendiz, en el marco de una acción, la nuestra, que pretende expresarse como tal acción, pero que no deja de ser más que una técnica de dominio y de control de la realidad del otro. El aprender, como escribe Deleuze en *Diferencia y repetición,* no se realiza como reproducción de lo Mismo, sino como encuentro con el Otro. No se aprende, como hemos dicho antes, imitando, haciendo lo mismo que el otro hace, sino acompañando en la acción del otro y arriesgándonos a un encuentro libre con él, sin garantías de éxito.

En suma, no se aprende tras imitar una acción que ya se hizo, y cuya representación hemos grabado como recuerdo de la memoria, con el fin de hacer una copia exactamente igual a ella, sino que aprendemos, de verdad, o no lo hacemos nunca, imitando en el tiempo mismo de la acción que se ejecuta como acción que se realiza. No se aprende imitando lo hecho, sino acompañando el gesto de lo que se viene haciendo, o de lo que queda por hacer o decir en el mismo instante en que se hace. Por eso se aprende, como se escribe, si es que no se quiere postergar infinitamente para más tarde tanto el aprender como el escribir, en el límite de todo saber. Si para ponerse a aprender hay que calmar, y colmar sobreabundantemente, nuestra ignorancia, el aprendizaje será algo siempre postergado. Hay que arriesgarse a aprender cuando nada se sabe, o mejor, casi nada. Hay que aprender «como si» algo se supiese ya, aunque en realidad casi nada se sabe todavía. Urge, pues, aprender. Urge embarcarse en el aprender, en cada instante.

Aprender requiere decisión y atención. Prestar atención a lo relevante. Y principalmente prestar atención al tiempo del aprender. El «tiempo del aprender»: el instante, cada ins-

tante, cada momento. Los padres que están atentos al tiempo joven de sus hijos lo saben. Saben que el aprender se resuelve en cada instante, sin planificación previa, aprovechando al máximo cada instante de sorpresa, de novedad, esos momentos en los que un inicio nuevo, un nuevo comienzo, puede nacer hacia afuera.

Pero esta filosofía del aprender sólo tiene sentido bajo determinadas circunstancias. Es decir, sólo si protegemos la experiencia del aprender bajo el paraguas de una cierta concepción de la educación, una que acepta, de un lado, como esencia del acto educativo la experiencia de la alteridad, el reto del «cara a cara» con el otro y que, en segundo término, definitivamente ha abandonado sus pretensiones de control y de «fabricación» del otro según principios y criterios que se escapan al conocimiento y al dominio de éste.

Así, una educación que da qué pensar y deja libertad de aprender es una educación basada en la relación entre el sujeto y el mundo, una relación que implica un acompañamiento, una cierta invitación del sujeto, pero no moldeamiento del otro.[320] Para ello es preciso reconocer que la relación pedagógica en la que tiene lugar el aprendizaje no es una relación basada en el poder ni en la noción de causalidad. El maestro no es causa del alumno. El que aprende tiene una historia, una biografía en la que no queda, sin embargo, encerrado. Puede ir más allá, más lejos, puede ser *otro.*

Por eso la auténtica *experiencia de aprender* acepta la idea del *riesgo* de un fracaso posible, o de una negativa al aprendizaje. En el sentido de acontecimiento, de lo que da qué pensar, en la relación de aprendizaje, el maestro tiene que aceptar la resistencia del que aprende como un cosa natural, como un rasgo inherente al mismo proceso educativo. Si es verdad que sólo se aprende bajo una cierta capacidad de influencia, no lo es menos el hecho de que el aprendiz se debe poder resistir y negar esa misma influencia. El aprendiz es libre para aceptar lo que tan sólo se puede presentar como propuesta, como *invitación,* es decir, como regalo. Sólo desde *una cultura de la donación,* de la generosidad, es posible educar, enseñar y aprender.

320. Seguimos aquí libremente a Meirieu, Ph., *Frankenstein educador,* ed. cit., 1998.

En la relación entre el enseñar y el aprender, además, el que aprende no se limita a duplicar, a «fotocopiar» lo que el maestro ya sabe. No es arte de clonación. Se trata de reconstruir lo que queda por saber en función de un proyecto personal. Por eso la renuncia a enseñar a quien se resiste a aprender es una suerte de violencia: sitúa al otro en el círculo de lo inhumano. Y si nadie puede tomar por otro la decisión personal de aprender, entonces, como dice Meirieu, hay que sustituir la «pedagogía de las causas» por la «pedagogía de las condiciones». Es decir, no se puede adoptar por otro la decisión de aprender, pero sí se puede incidir en las condiciones para invitar a que el otro aprenda. Es aquí donde el *tacto* educativo tiene su mayor importancia como influencia sutil en el otro.

En el marco de una relación de esta naturaleza, el maestro es cada vez más consciente de aquellas palabras de Levinas: «El rostro se niega a la posesión, a mis poderes. En su epifanía, en la expresión, lo sensible aún apresable se transforma en resistencia total a la aprehensión».[321] El maestro, entonces, hace de la acción de aprender una verdadera *acción ética.* Afrontamos aquí la verdadera dimensión ética de la relación educativa, de la relación entre maestro y discípulo, entre educador y educando, entre padre o madre e hijo o hija: una relación ética que irrumpe siempre como novedad e inicio, como «ruptura» de la tradición, de lo dado o de lo que. se venía dando. Aprender, ahora, es aprender la novedad desde la conciencia de la no posesión del otro, no de modelar al otro, que se me resiste y es libre, sino de incidir en las condiciones del aprender.

Aprender es, como acabamos de ver, una actividad parecida a la lectura, un acto que busca que perdamos nuestra inocencia. Aprender es la actividad más adúltera e impura que existe. Aprender es, en este sentido, una *acción erótica,* es decir, una acción que se mueve entre *lo visible y lo invisible,* entre lo dicho y lo que queda por decir. Cuando se aprende, como cuando se lee, en el aprender y en el leer recordamos, con nuestra memoria, los otros aprendizajes y nos conmociona-

321. Levinas, E., *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad,* ed. cit., 1995, pág. 211.

mos con las lecturas anteriores de otros libros. Recordamos, pero también olvidamos. Vamos, volvemos, andamos a tientas. Un libro lleva a otro. Leer es ser infiel a los libros. Si sólo hubiera un libro, y si nos encerramos en lo dicho en este único libro, si no nos abrimos al *decir,* a la lectura de *otros* libros, la lectura y el aprendizaje se acaban convirtiendo en un acto de idolatría. La manera de romper la idolatría es entendiendo el aprendizaje como adulterio, como infidelidad al libro, al libro único, al libro terminado, al decir acabado e institucionalizado. El aprendizaje adúltero es el que se mueve libremente en el conflicto de las interpretaciones, el que viaja constantemente entre libros distintos, contrarios y contradictorios. El viajero se va a la aventura y —no sin un cierto temor— descubre cosas que no había previsto ni imaginado.

Caminamos de un estante a otro de la biblioteca, sin saber a ciencia cierta qué buscamos. Pasamos de un aprendizaje a otro. El lector, como el aprendiz, nunca está solo: «Pronto aprendí —escribe Alberto Manguel— que la lectura es acumulativa y que procede por progresión geométrica: cada nueva lectura edifica sobre lo que el lector ha leído previamente».[322]

Pero ¿cómo es posible alcanzar esta conclusión? Básicamente porque en la práctica del aprender, tal y como ha quedado expuesta hasta aquí, se dan los elementos centrales que caracterizan a la acción de leer: la exposición, la decepción y el encuentro con lo otro bajo la forma de la caricia y la experiencia formativa del tacto.

Así, leer es exponerse y atreverse a enlazar acciones casuales; es arriesgarse mucho. Leer es decepcionarse, al no lograr que el significado del texto estalle. El texto no es verdaderamente Otro si produce seguridad. Al contrario, el texto como Otro inquieta, sacude, incluso puede llegar a asustar. Leer un texto es encontrarse con algo/alguien que habla pero que no escucha. No podemos esperar la recíproca. No hay un horizonte común de significado entre el texto y el lector. Palabras que remiten a otras palabras en un tejido de significados que nunca cesa.[323]

322. Manguel, A., *Una historia de la lectura,* Madrid, Alianza, 1998, pág. 35.

323. Mélich, J. C., «El texto como Otro», ed. cit., 1996, pág. 277.

Leer es relacionarse con otras identidades, vivir otras vidas. La lectura es, como experiencia, una formación, y la formación, a su vez, se puede metaforizar como lectura: «Pensar la lectura *como formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos (...) Pensar la formación *como lectura* implica pensarla como un tipo particular de relación. Concretamente, como una relación de producción de sentido. Desde mi punto de vista —escribe Jorge Lar-rosa— todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención».[324]

Según esto, el acto lector incide en nuestro yo, en nuestra subjetividad, no dejándonos inalterados, sino transformándonos en otro, y al mismo tiempo en la lectura lo que aprendemos es un modo de relación caracterizado por la apertura, por una cierta docilidad que cabe nombrar como capacidad de escucha. Es así como Harold Bloom parece caracterizar el sentido de la lectura en *El canon occidental*: «Leer al servicio de cualquier ideología, a mi juicio, es lo mismo que no leer nada. La recepción de la fuerza estética nos permite aprender a hablar de nosotros mismos y a soportarnos. La verdadera utilidad de Shakespeare o de Cervantes, de Homero o de Dante, de Chaucer o de Rabelais, consiste en contribuir al crecimiento de nuestro yo interior».[325]

Así pues, la lectura es una actividad solitaria, pero al mismo tiempo nunca del todo aislada. El lector lee a solas, pero no está solo. El que aprende, aprende a solas, merced a la decisión final y libre que él mismo adopta sobre el aprender, pero no está nunca solo del todo. Y aunque es cierto que se puede aprender desde la inexperiencia, desde un cierto grado de no saber, o mejor, de ignorancia del saber del que se dispone, el que aprende, como el que lee, lo tiene que hacer por propia decisión pero nunca solo del todo, nunca aislado del mundo. Porque aprendemos, como lee-

324. Larrosa, J., *La experiencia de la lectura,* ed. cit., 1996, págs. 16-19.
325. Bloom, H., *El canon occidental,* Barcelona, Anagrama, 1995, pág. 40.

mos, en contacto y en relación con un texto que es nuestro «Otro». Aprendemos, como leemos, desde una cultura de la memoria, es decir, desde la memoria cultural. En el aprendizaje se transmite esa memoria de sentido que es labor nuestra, con la ayuda de nuestros maestros, recrear en su sentido. Lo que aprendemos entonces es un modo de relación con la tradición, entendida no sólo como la base material de lo transmitido —el texto oficializado— sino el cúmulo de opiniones e interpretaciones que han educado a generaciones pasadas. En este marco, el que se dispone a aprender se torna un aprendiz del mirar, un aprendiz de *espectador,* un *amigo de la mirada.* El «amigo de la mirada» es el amante de ver, aquel que anhela la luz del estallido del significado, es aquel a quien, como dice Ortega, le interesan las cosas en sí mismas aparte de sus consecuencias. El espectador, no es un espectador neutral, objetivo, distanciado, sino un espectador entrometido en la búsqueda del significado. Ortega describe muy bien el sentido de este amigo del mirar como amigo de la lectura, cuando sostiene lo siguiente:

> El escritor, para condensar su esfuerzo, necesita de un público, como licor de la copa en que se vierte. Por esto *El Espectador* es la conmovida apelación a un público de *amigos del mirar,* de lectores a quienes interesen las cosas aparte de sus consecuencias, cualesquiera que ellas sean, morales inclusive. Lectores meditabundos, que se complazcan en perseguir la fisonomía de los objetos en toda su delicada, compleja estructura. Lectores sin prisa, advertidos de que toda opinión justa es larga de expresar. Lectores que al leer repiensen por sí mismos los temas sobre los que han leído. Lectores que no exijan ser convencidos, pero, a la vez, se hallen dispuestos a renacer en toda hora de un credo habitual a un credo insólito. Lectores que, como el autor, se hayan reservado un trozo de alma antipolítico. En suma, lectores incapaces de oír un sermón, de apasionarse en un mitin y juzgar de personas y cosas en una tertulia de café.[326]

326. Ortega y Gasset, J., «Verdad y perspectiva», *Obras completas,* tomo II, 1916, págs. 15-21. Citamos por la edición preparada por José Luis Molinuevo: *La vida alrededor. Meditaciones para entender nuestro mundo,* Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 1998, pág. 17.

Este lector-espectador, amante del mirar, es un lector *erotizado* por la sabiduría del amor y por el amor de la verdadera sabiduría. Es un lector que aprende siempre en un espacio entre otros lectores, y que se arriesga, en verdad, a mucho cuando lee. Porque cuando lee se compromete en el aprender, en la acción de aprender. Y así, hace del leer estudio, y del estudio una lectura viva, dinámica, y al mismo tiempo silenciosa, pero también sonora, comentada, necesitada de otras lecturas como de otros lectores. Es un lector que aprende leyendo y, en ese aprender, lo que aprende es a sí mismo: se aprende. Al final, sabe que tiene que dar lo que tanto necesita: el acogimiento de la palabra y la escucha de los otros. La lectura, así'es lectura de un aprender. Es el aprendizaje de todo lo que el leer entraña: una arriesgada hospitalidad.

TELÓN

El maestro comparte el exilio de su discípulo porque debe asumir las consecuencias de su enseñanza.

STÉPHANE MOSÉS

Sólo por una costumbre sacada del lenguaje insincero de los prólogos y de las dedicatorias dice el escritor: «Lector mío». En realidad, cada lector es, cuando lee, el propio lector de sí mismo.

MARCEL PROUST

Hay formas de pensar que liberan y pensamientos que esclavizan, que son, en su más honda raíz, totalitarios. El pensar totalitario se muestra como pensamiento único. Sólido, consistente en sí mismo, este pensar no se deja vulnerar fácilmente por lo ajeno y por lo extraño. Más aún, en su vocación de dominio, de control, de cálculo y de totalidad, reduce toda la realidad al concepto que se hace de ella. Lo pensado queda como trabado por el ansia de dominio conceptual, de modo que cada una de las singularidades pensadas quedan tragadas y absorbidas en la desnudez de una masa sin atributos.

El pensamiento totalitario, globalizador o único, es un pensar que se sostiene a sí mismo con vocación de pureza, sin mezclas ni mestizajes. Su lenguaje y su discurso son objetivos, atenidos a la «realidad», y elusivos de un lenguaje in-

trospectivo de primera persona. Es un pensar donde las categorías éticas ya no ocupan ningún lugar.

El pensar totalitario es un pensar que no mira a los ojos, que ordena desde la prepotencia del que todo lo sabe, lo organiza y lo decide. Es un pensar *sin* el otro o, incluso, *contra* el otro. Por su afán de control y de dominio, este tipo de pensar no se puede entender a sí mismo más que estableciendo relaciones de poder y de control. Lo que se resiste a su poder y a su dominación conceptual no es digno de ser pensado. No existe o es irrelevante.

Bajo esta descripción —nada optimista—, un pensar con vocación de totalidad es un pensar que reduce la importancia de la memoria del pasado y, por tanto, de las narraciones como formas genuinas de conocimiento. Porque tanto la memoria como el relato en que se cristaliza y adquiere visibilidad, requieren la presencia de un otro (humano) cuya historia cabe escribir y a quien dirigir la trama de la historia contada. Así, el pensamiento totalitario es un pensar que elude una racionalidad narrativa como forma de acercamiento a un mundo dibujado por rostros humanos inscritos en biografías que se cruzan y que se escriben e inscriben en un tiempo narrado.

Y esta racionalidad, precisamente, es la que resulta pertinente para repensar la razón pedagógica. Pensar la educación *después de Auschwitz* exige configurar un relato sobre los acontecimientos de la historia que dan qué pensar, que exigen un pensar no impasible, sino *compasivo*, un pensar que responde del sufrimiento del otro. Educar después y frente al Holocausto reclama una racionalidad pedagógica que arranca del dolor de aquel a quien nada debo. Se trata de construir un relato referido tanto a los acontecimientos destructores de humanidad (expresados bajo la figura de Auschwitz, por ejemplo) como a los acontecimientos fundadores o reconstructores de una humanidad lesionada.

En su mirada hacia atrás, a través de una memoria selectiva o ejemplar, el saber educativo se constituye como razón narrativa, porque sólo desde una narrativa, sólo contando historias o mediante el relato somos capaces de recordar lo que nos ha sucedido y no nos ha dejado impasibles. En este sentido, reivindicar la idea de una razón pedagógica como relato equivale a prestar importancia suficiente tanto a *la*

memoria de lo inhumano como a *la esperanza de un futuro* cuya garantía es la creación de una novedad distinta a la horrible novedad expresada por los totalitarismos. Memoria y esperanza, recuerdo y utopía son las dos caras de la *educación como acontecimiento ético.*

La educación como acontecimiento ético surge finalmente como una educación de la natalidad, de la aparición del otro como radical novedad. Es una educación que sostiene que la configuración de la identidad es narrativa, y que la relación con el otro es un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento. Como ha escrito George Steiner, de lo que se trata, en definitiva, es de que aprendamos a ser hospitalarios y a ser huéspedes:

> La palabra huésped denota tanto a quien acoge como a quien es acogido. Es un término milagroso. ¡Es ambas cosas! Aprender a ser el invitado de los demás y a dejar la casa a la que uno ha sido invitado un poco más rica, más humana, más bella de lo que uno la encontró. Creo que es nuestra misión, nuestra tarea.[327]

Pero lo que queremos mostrar ahora especialmente es que la educación como acontecimiento ético culmina en una *ética sensible al sufrimiento.* Si el que educa no es capaz de sufrir con el sufrimiento del otro, si el sufrimiento del otro no es más importante que el propio sufrimiento, si no hay *compasión,* no hay educación como acontecimiento ético. Porque es el sufrimiento del niño, de la viuda, del mendigo, del extranjero, el que se convierte en acontecimiento, el que rompe mi tiempo y mi espacio, el que trastorna mi programación y mi planificación.

Pero para que la educación sea sensible al sufrimiento, para que exista una *razón sensible,* es necesario subrayar la dimensión *poética* de la racionalidad educativa. Hay que apostar por una modalidad discursiva y por un lenguaje educativo capaz de ir más allá del dominio de lo conceptual, es decir, capaz de incluir como «categorías» específi-

327. Steiner, G., *La barbarie de la ignorancia,* Barcelona, Taller de Mario Muchnik, 1999, págs. 40-41.

cas de su vocabulario y de su modo de pensar aquello que tiene que ver con los símbolos, con las metáforas, con la palabra poética, en definitiva. La modernidad ha quedado fascinada por la ciencia y por la técnica, y las ha convertido en el punto de referencia de todo conocimiento y de toda acción. La modernidad ha convertido la razón calculadora en un mito intocable y soberano, que no tolera ninguna alteridad, ninguna otra razón que la que la misma tecnología propone.[328]

Una educación como acontecimiento ético no pretende negar las aportaciones de la razón tecnológica, pero sí su forma totalitaria de comprender el mundo y las relaciones humanas. Por lo tanto, es necesario reivindicar —junto a la razón tecnológica— una razón narrativa que muestre la importancia de la *literatura* en educación. El lenguaje propio de esta razón narrativa es el lenguaje de la poesía, del arte, de la novela. Un lenguaje que se debe interpretar constantemente, que siempre queda abierto. Como en un poema, el lenguaje de una *pedagogía de la radical novedad* entiende que cada detalle es significativo y que cada palabra del educador, del texto pedagógico, del educando, debe interpretarse. Y la interpretación es libre. Cada vez que uno lee el texto, o que escucha la voz del maestro y del discípulo, se inicia una acción hermenéutica, interpretativa. El sentido de las palabras pedagógicas no está dado de una vez por todas, sino que se debe crear constantemente, en cada momento, ahora y aquí.[329] El maestro no ha transmitido *El sentido,* sino que se ha retirado para dejar paso a la palabra del alumno. Sin ese «retirarse», la acción educativa se convierte en una transmisión pasiva, adoctrinadora. Por esta razón Ouaknin ha escrito que «el Discípulo constituye la realidad del Maestro. Si el Discípulo prolonga la palabra del Maestro, hay transmisión y magisterio. Hay que perseverar e introducirse en el silencio procurado por el Maestro».[330] La palabra de una pedagogía de la radical novedad es creadora de palabra.

328. Chalier, C., *L'inspiration du philosophe,* ed. cit. 1996, pág. 31.

329. Mosés, S., *L'Eros et la Loi,* París, Seuil, 1999, pág. 8.

330. Ouakin, M.-A., *El libro quemado,* Barcelona, Riopiedras, 1999, pág. 41.

Por eso, como relato, la racionalidad pedagógica es una racionalidad literaria. Hay que aproximarse al saber educativo desde el paradigma o modelo del discurso literario, poético, artístico, que es el discurso en el que se privilegia el lenguaje en primera persona, en el que la identidad de los personajes de la historia relatada es una identidad narrativa.

Entender la razón pedagógica como relato significa —insistimos— subrayar *la dimensión literaria del saber educativo.* De eso se trata. De estrechar los lazos entre la *literatura* y la *pedagogía.* Más aún, significa estrechar los vínculos entre el *saber educativo* y el *saber poético.* Sólo desde una dimensión *poética* podemos crear auténtica novedad —una novedad refundadora de humanidad— en educación y, al mismo tiempo, una verdadera crítica.

El mundo poético, como en general el mundo literario, es un mundo simbólico creado desde el silencio de la escritura. Cuando atravesamos el discurso pedagógico por el discurso poético, lo que hacemos entonces es obligarnos a construir un texto o unos textos educativos de orden literario, que debemos leer de forma múltiple, desde distintos planos, con el objeto de hacer estallar su significado. Un significado que no está dado de una vez por todas, sino que se constituye en cada lectura, en cada encuentro educativo. Estos textos que se configuran en la relación educativa son textos *no* sincronizabas, en los que *nada está dicho,* sino que siempre hay más *por decir.* Por eso, el texto pedagógico, su lenguaje, es *el lenguaje que vendrá,* el lenguaje «por-venir», el *porvenir.*[331]

La comprensión del texto educativo elaborado por una racionalidad pedagógico-literaria implica el aprendizaje de la lectura, supone una antropología y una fenomenología del acto de leer. El educador es, de esta suerte, un *homo legens,* un ser cuya identidad como educador se perfila como identidad del lector. El educador se encuentra con el educando como el lector ante su texto, en la materialidad física de la escritura y de las palabras.

En ese encuentro lo que se da, o no se da nunca, es una revelación, una *llamada,* una apelación, una epifanía auténtica del sentido y del significado. En nuestras manos, el texto —nuestro *otro*— puede estallar en su significado, se pue-

258. Ibíd., pág. 177.

de abrir a nosotros, y esta apertura hace de nuestra relación educativa con él (con el texto o con el educando) una genuina *relación erótica,* una relación amorosa inspirada en el *amor a la sabiduría* y en una *sabiduría del amor.* Pero esto siempre que ese trato con el otro o con el texto se enmarque en una relación impregnada de caricias.[332] Queremos destacar la idea de que esta relación está inspirada en el modelo de la lectura, en la que ésta —en tanto que escucha del otro— es una lectura, como acabamos de decir, múltiple. Sólo escuchado el texto (o al otro) de diversas maneras, desde diversos planos simultáneamente, podremos extraer sus infinitos significados.

Esta idea es importante, y conviene subrayarla. Leemos de diversas maneras un mismo texto porque, como lectores, leemos desde nuestro propio sistema de deseos, creencias y biografías. El mundo está en un papel. El mundo sólo aparece a través de un papel, de un texto, de un libro. El mundo, la realidad que estudiamos, interpretamos o leemos, no es un mundo o realidad pre-dada, objetiva. Más bien ese mundo al que nos dirigimos es un mundo tal y como queda representado por los productos culturales, es decir, desde una cultura de lo escrito y desde una cultura textual. Pensamos y conocemos el mundo a través un texto, a través de una escritura.

Inevitablemente en este proceso tiene que haber un *conflicto de interpretaciones,* debido a los diversos planos simultáneos en los que operamos cuando leemos el texto. El *texto* que leemos siempre permanece, en cuando a su materialidad, como un texto fijo, ya escrito. Pero poco a poco algo cambia. A medida que avanzamos en la lectura, en la interpretación del texto, éste se transforma en un *texto vivido,* un texto que nos compromete, del que nos hacemos cargo.

Elaborar pensamientos educativos desde este modelo de la lectura influye, así, en nuestro modo de concebir la naturaleza de la misma actividad del pensar pedagógico. Nuestro pensar pedagógico es un pensar fruto de una *mente letrada,* de una *inteligencia narrativa* cuyo objeto son las vicisitudes

332. La caricia es un no saber, es una ausencia de programación, es un lanzarse a la aventura sin saber lo que se busca. (Levinas, E., *El tiempo y el Otro.* Barcelona, Paidós, 1993, pág. 133.)

de las intenciones humanas. Pensar pedagógicamente, entonces, exige tener en cuenta las intenciones, los deseos, las creencias, esto es, el mundo de la conciencia y de la subjetividad del otro. Educar ya no es sólo transmitir saberes, sino favorecer experiencias que atraviesan la conciencia y la subjetividad del educando. Crear condiciones que favorezcan en él una mayor concentración sobre sus estados mentales, sobre lo que de verdad desea y quiere en el marco de un proyecto personal de vida.

Como pensamiento de orden narrativo, el pensamiento pedagógico se debe ocupar entonces de los elementos que componen la estructura esencial de la condición humana, tanto en el plano de la acción como en el de la conciencia. Aquí se encuentra la médula espinal de la narración literaria: un enunciado o texto cuya intención es iniciar y guiar una búsqueda de significado dentro de un espacio más amplio de significados posibles. En esta pesquisa, ¿qué se busca? Ya lo hemos dicho: el texto vivido, un nuevo texto.

Entonces, pensar la educación como *acontecimiento ético* es pensar con una mente literaria. Es pensar después de haber leído, y es también pensar leyendo, escuchando, escribiendo. Es pensar enfrentándose al texto oral o escrito, al texto que nos leen o que leemos. Y la lectura, el encuentro con el libro, nos *forma* o *deforma.* En el texto, y en su *conflicto de interpretaciones,* nuestra identidad se conforma. La lectura del texto puede, tal vez y no sin riesgo, reconciliarnos o reencaminarnos hacia una interioridad que, muchas veces, probablemente sea el único muro de contención contra la barbarie. De eso se trata en *la educación como acontecimiento ético,* de ser capaz de *sufrir con el otro, en* el otro, de tener escrito en el horizonte que lo más importante en cualquier acción educativa es, sin duda alguna, *que Auschwitz no se repita.*[333]

La pedagogía contemporánea ha sentido un enorme temor a todo lenguaje no conceptual. Ser un poeta, en la ciudad tecnológica, significa ir en contra del progreso, vivir en

333. Adorno, Th., «Educación después de Auschwitz», en *Educación para la emancipación,* Madrid, Morata, 1998. Para un comentario más detallado del texto de Adorno, véase Mélich, J.-C., *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz,* Barcelona, Anthropos, 1998.

un mundo irreal, idealizado. La pedagogía ha huido de la literatura como quien escapa de un monstruo. Pero sin la literatura no puede existir la crítica, y los hechos se imponen en su pastosidad como algo dado, inamovible. El poeta es el que cree que las cosas pueden ser de otra manera. El poeta es utópico. No cabe duda de que una pedagogía como la que hemos presentado en este libro es una pedagogía poética y, por lo tanto, profundamente utópica. Pero no es una pedagogía idealista. Es una pedagogía crítica, revolucionaria. Es una pedagogía que, desde la palabra poética, cree firmemente en que todavía es posible decir «no». Es una pedagogía que sostiene que las cosas podrían ser de otro modo, y que aún merece la pena seguir luchando. Por ello hay que dejarse inspirar por la *Palabra,* y permitir que los poetas vuelvan a ocupar el centro de la plaza pedagógica. No existe la *vida,* por un lado, y la *escritura,* por otro. Solamente hay *biografía,* escritura de la vida, vida por la escritura.[334]

Dejémonos educar por el *libro.* Dejemos regresar los poetas a la ciudad para volver a registrar los nombres de los escritores cuyas identidades quisieron borrar los poderosos de la historia. Debemos responder de la palabra que se narra en el relato, debemos compadecernos, sufrir con aquel y con aquellos que ya no están frente a nosotros para hablarnos cara a cara, pero que nos han dejado, en herencia, su *escritura.*

334. Ouaknin, M.-A., *C'est pour cela qu'on aime les libellules,* Paris, Caïman-Lévy, 1998, pâg. 41.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Th., «Educación después de Auschwitz», en *Educación para la emancipación,* Madrid, Morata, 1998.

Agamben, G., *El hombre sin contenido,* Barcelona, Altera, 1998.

—, *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida,* Valencia, Pretextos, 1998.

—, *Ce qui reste d'Auschwitz,* París, Payot & Rivages, 1999 (trad. cast.: *Lo que queda de Auschwitz,* Valencia, Pre-Textos, 2000).

Albiac, G., *La muerte. Metáforas, mitologías, símbolos,* Barcelona, Paidós, 1996.

Amat, N., *Letra herida,* Madrid, Alfaguara, 1998.

Arendt, H., «We Refugees», *Menorah Journal,* n° 31, enero de 1943.

—, *La vida del espíritu,* Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1984.

—, *Sobre la revolución,* Madrid, Alianza, 1988.

—, *Hombres en tiempos de oscuridad,* Barcelona, Gedisa, 1992.

—, *La condición humana,* Barcelona, Paidós, 1993.

—, *De la historia a la acción,* Barcelona, Paidós, 1995.

—, *Entre el pasado y el futuro,* Barcelona, Península, 1996.

—, *Los orígenes del totalitarismo,* Madrid, Taurus, 1998.

—, *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal,* Barcelona, Lumen, 1999.

Augé, M-, *Las formas del olvido,* Barcelona, Gedisa, 1998.

Auster, P., *La invención de la soledad,* Barcelona, Anagrama, 1997.

Bárcena, F., *La práctica reflexiva en educación,* Madrid, Editorial Complutense, S.A., 1994.

—, «El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida», en P. Ortega (comp.), *Educación moral,* Murcia, Cajamurcia, 1997.

—, *El oficio de la ciudadanía,* Barcelona, Paidós, 1997.

Bauman, Z., *Modernidad y Holocausto,* Madrid, Sequitur, 1998.

Bellah, R. y otros, *Hábitos del corazón,* Madrid, Alianza, 1989.
Benjamin, W„ *Discursos interrumpidos 1,* Madrid, Taurus, 1990.
—, *L'obra d'art a l época de la seva reproductibilitat técnica,* Barcelona, Ed. 62, 1993.
—, «Crónica de Berlín», en *Escritos autobiográficos,* Madrid, Alianza, 1996.
—, «El narrador», *en Iluminaciones, IV,* Madrid, Taurus, 1998.
Berger, P., *Una gloria lejana,* Barcelona, Herder, 1994.
Berger, P. y otros, *Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia,* Santander, Sal Terrae, 1979.
Berman, M., *The politics of authenticity. Radical Individualism and the emergence of modem society,* Nueva York, Atheneum, 1970. »
Besançon, A., *Le malheur du siècle. Sur le communisme, le nazisme et l'unicité de la Shoah,* Paris, Fayard, 1998.
Bloch, E., *El principio esperanza,* vol. I, Madrid, Aguilar, 1977.
Bloom, H., *El canon occidental,* Barcelona, Anagrama, 1995.
Blumenberg, H., *Arbeit am Mythos,* Francfort, Suhrkamp, 1990.
Bruner, J., *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva,* Madrid, Alianza, 1991.
—, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia,* Barcelona, Gedisa, 1996.
Cacciari, M., «La paradoja del extranjero». *Archipiélago,* n°s 26-27, págs. 16-20, 1996.
Cassirer, E., *Antropología filosófica,* México, FCE, 1987.
Castoriadis, C., *La institución imaginaria de la sociedad,* Barcelona, Tusquets, 1983.
Celan, P., *Amapola y memoria,* Madrid, Hiperión, 1996.
Cerezo, P., *Las máscaras de lo trágico. Filosofía y tragedia en Miguel de Unamuno,* Madrid, Trotta, 1996.
Chalier, C., *Judaïsme et altérité,* París, Verdier, 1982.
—, (comp.), *Le visage. Dans la clarté, le secret demeure,* Paris, Autrement, 1994.
—, *Levinas. La utopía de lo humano,* Barcelona, Riopiedras, 1995.
—, *Sagesse du sens. Le regard et l'écoute dans la tradition hébraïque,* Paris, Albin Michel, 1995.
—, *L'inspiration du philosophe. «L'amour de la sagesse» et sa source prophétique* , Paris, Albin Michel, 1996.
—, *Por une morale au-delà du savoir. Kant et Levinas,* Paris, Albin Michel, 1998.
Chrétien, J.-L., *La llamada y la respuesta,* Madrid, Caparros, 1997.
Cooper, D. E., *Authenticity and leaming. Nietzsche's educational philosophy,* Londres, Routledge, 1983.
Crespi, F., *Aprender a existir,* Madrid, Alianza, 1996.

Cuesta, J., «La memoria del horror, después de la Segunda Guerra Mundial», en *Ayer,* n° 32: «Memoria e Historia», 1998.
Deleuze, G., *Diferencia y repetición,* Gijón, Ediciones Júcar, 1988.
—, *Proust y los signos,* Barcelona, Anagrama, 1995.
Derrida, J., *Cosmopolitas de todos los países, ¡un esfuerzo más!,* Valladolid, Cuatro ediciones, 1996.
—, *De l'hospitalité,* París, Calmann-Lévy, 1997.
—, *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida,* Madrid, Trotta, 1998.
Duch, Ll., *La educación y la crisis de la modernidad,* Barcelona, Paidós, 1997.
—, *Mito, interpretación y cultura,* Barcelona, Herder, 1998.
Estruch, J., «El mite de la secularització», *Enrahonar,* n° 2, Bellaterra (Barcelona), Universitat Autònoma de Barcelona, 1981.
—, «Secularització i pluralisme en la societat catalana d'avui», *Diseurs de recepció de l'autor com a membre numeran del Institut d'Estudis Catalans,* Barcelona, 1996.
Fackhenheim, E., *Penser après Auschwitz,* París, Cerf, 1986.
Feingold, H. L., «How Unique is the Holocaust», en Grobman, A. y Landes, D. (comps.), *Genocide: Criticai Issues of the Holocaust,* Los Ángeles, The Simon Wiesenthal Centre, 1983.
Ferrara, A., *Modernità e autenticità,* Roma, Armando, 1989.
Finkielkraut, A., *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo xx,* Barcelona, Anagrama, 1998.
Forges, J.-F., *Eduquer après Auschwitz,* París, ESF Éditeur, 1997.
Foster, R., «Walter Benjamin: la deriva como aprendizaje», en *W. Benjamin - T.W. Adorno. El ensayo como filosofía,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
Foucault, M., «La voluntad de saber», *Historia de la sexualidad 1,* Madrid, Siglo xxi, 1995.
Gabilondo, A., *Trazos del eros,* Madrid, Tecnos, 1997.
Gadamer, H.-G., *El inicio de la filosofía occidental,* Barcelona, Paidós, 1995.
Geertz, C., *La interpretación de las culturas,* Barcelona, Gedisa, 1991.
Gil, F., «Educación y narración: la práctica de la autobiografía en la educación», *Teoría de la Educación,* vol. 9, págs. 115-136, 1997.
González García, J. M., *La máquina burocrática. Afinidades electivas entre Max Weber y Kafka,* Madrid, Visor, 1989.
Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista,* Madrid, Taurus, 1987.
Halbwachs, M., *La mémoire collective,* París, Albin Michel, 1997.
Hegel, G. W. F., «Discurso del 29 de septiembre de 1809», en *Escritos pedagógicos,* México, FCE, 1991.

Heidegger, M., *Was heisst denken* ?, Tubinga, Max Niemeyer, 1971.
—, *Del camino al habla,* Barcelona, Odós, 1987.
—, *Conferencias y artículos,* Barcelona, Ediciones del Serbal, 1994.
Heller, A., *Una filosofía de la historia en fragmentos,* Barcelona, Gedisa, 1999.
Hilberg, R., *Politiques de la mémoire,* París, Gallimard, 1994.
Horkheimer, M., *Crítica de la razón instrumental,* Buenos Aires, Sur, 1973.
Hübner, K., *Critica de la razón científica,* Barcelona, Alfa, 1981.
Jaeger, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega,* México, FCE, 1981.
Jamme, C., *Introducción a la filosofia del mito,* Barcelona, Paidós, 1098.
Jankélévich, V., *El perdón,* Barcelona, Seix Barrai, 1999.
—, *La aventura, el aburrimiento, lo serio,* Madrid, Taurus, 1989.
Kafka, F., *El proceso,* Madrid, Cátedra, 1989.
Kant, I., *Crítica de la razón práctica,* Madrid, Espasa-Calpe, 1975.
—, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres,* Madrid, Espasa-Calpe, 1977.
Klüger, R., *Seguir viviendo,* Barcelona, Galaxia Gutemberg-Círculo de Lectores, 1997.
Kundera, M., *Los testamentos traicionados,* Barcelona, Tusquets, 1994.
Kymlicka, W. y Norman, W., «El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía», *La política. Revista de Estudios sobre el Estado y la sociedad,* n° 3, octubre, Barcelona, Paidós, 1997.
LaCapra, D., *History and Memory after Auschwitz,* Ithaca, Cornell University Press, 1998.
Larrosa, J., *La experiencia de la lectura,* Barcelona, Laertes, 1996.
Levi, P., *Los hundidos y los salvados,* Barcelona, Muchnik, 1989.
—, *Si esto es un hombre,* Barcelona, Muchnik, 1998.
Lévinas, E., *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad,* Salamanca, Sigúeme, 1977.
—, *De otro modo que ser o más allá de la esencia,* Salamanca, Sigúeme, 1987.
—, *Humanisme de l'autre homme,* París, Le livre de poche, 1987.
—, *Ética e infinito,* Madrid, Visor, 1991.
—, *El tiempo y el Otro,* Barcelona, Paidós, 1993.
—, *Entre nosotros,* Valencia, Pre-Textos, 1993.
—, *Difficile liberté,* París, Le livre de poche, 1995.
—, *L'au-delà du verset,* París, Minuit, 1995.

—, *Fuera del sujeto,* Madrid, Caparros, 1997.
—, «Etica del infinito», en La *paradoja europea,* Barcelona, Tusquets, 1998.
Maclntyre, A., *Tras la virtud,* Barcelona, Crítica, 1987.
Magris, C., *El Danubio,* Barcelona, Anagrama, 1997.
—, *Microcosmos,* Barcelona, Anagrama, 1999.
Manguel, A., *Una historia de la lectura,* Madrid, Alianza, 1998.
Margalit, A., *La sociedad decente,* Barcelona, Paidós, 1997.
Marshall, T. H., *Class, Citizenship, and Social Development,* Nueva York, Anchor, 1965.
Masschelein, J., «L'éducation comme action. A propos de la pluralité et de la naissance», *Orientamenti Pedagogici,* n° 37, 1990.
Mate, R., «Benjamin o el primado de la política sobre la historia», en *Isegoría,* núm. 4, CSIC, Madrid, 1991.
—, *La razón de los vencidos,* Barcelona, Anthropos, 1991.
—, *Memoria de Occidente,* Barcelona, Anthropos, 1997.
—, «Ilustraciones y judaismo», en *Judaismo y límites de la modernidad,* Barcelona, Riopiedras, 1998
—, «¿Somos responsables de lo que no hemos hecho?», *Responsabilidades y deberes. Proyecto Valencia III Milenio Unesco,* enero de 1998.
Meirieu, P., *Frankenstein educador,* Barcelona, Laertes, 1998.
Mèlich, J. C,, *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana,* Barcelona, Anthropos, 1994.
—, *Antropología simbólica y acción educativa,* Barcelona, Paidós, 1996.
—, *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz,* Barcelona, Anthropos, 1998.
Metz, J. B., *Más allá de la religión burguesa,* Sigúeme, Salamanca, 1982.
—, *Esperar a pesar de todo,* Madrid, Trotta, 1996.
—, «Anamnetische Vernunft», *Zwischenbetrachtungen. Im Prozess der Aufklärung,* Francfort, Suhrkamp, 1989.
Michaels, A., *Piezas en fuga,* Madrid, Alfaguara, 1998.
Molinuevo, J. L., *El espacio político del arte,* Madrid, Tecnos, 1998.
—, *La vida alrededor. Meditaciones para entender nuestro mundo,* Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 1998.
Mollenhauer, K., *Vergessene Zusammenhänge,* Munich, Juventa, 1991.
Mosès, S., *El ángel de la historia,* Valencia, Frónesis-Cátedra, 1997.
—, «La idea de justicia en la filosofía de Emmanuel Lévinas», en *Judaismo y límites de la modernidad,* Barcelona, Riopiedras, 1998.
—, *L'Eros et la Loi,* París, Seuil, 1999.

Mujica, H., *La palabra inicial,* Madrid, Trotta, 1995.
—, *Flecha en la niebla. Identidad, palabra y hendidura,* Madrid, Trotta, 1997.
Muñoz Molina, A., *Pura alegría,* Madrid, Alfaguara, 1999.
Musil, R., *El hombre sin atributos,* vol. I, Barcelona, Seix Barrai, 1988.
Neher, A., *El exilio de la palabra,* Barcelona, Riopiedras, 1997.
Noddings, N., *Philosophy of Education,* Oxford, Westview Press, 1995.
Nussbaum, M. C., *Cultivating Humanity,* Cambridge, Harvard University Press, 1997.
—, *Justicia poética,* Barcelona, Andrés Bello, 1997.
Oakeshott, M., *On Human Conduct,* Oxford, Oxford University Press, î'975.
Oison, D. R., *El mundo sobre el papel,* Barcelona, Gedisa, 1998.
Ortega y Gasset, J,, *En torno a Galileo,* Madrid, El arquero-Revista de Occidente, 1976.
Ouaknin, M.-A., *Lire aux éclats. Éloge de la caresse,* Paris, Quai Voltaire, 1989.
—, *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir,* Paris, Seuil, 1994.
—, *C'est pour cela qu'on aime les libellules,* Paris, Calmann-Lévy, 1998.
—, *Concerto pour quatre consonnes sans voyelles. Au-delà du principe d'identité,* Paris, Payot, 1998.
—, «El Dios de los judíos», en *La historia más bella de Dios,* Barcelona, Anagrama, 1998.
—, *El libro quemado. Filosofía del Talmud,* Barcelona, Riopiedras, 1999.
—, *Les Dix Commandements,* París, Seuil, 1999.
Passerin D'Entrèves, M., «Hannah Arendt's Conception of Modernity», en *The Political Philosophy of Hannah Arendt,* Londres, Routledge, 1994.
Proust, M., *En busca del tiempo perdido,* 7. *El tiempo recobrado,* Madrid, Alianza, 1998.
Reichel, P., *L'Allemagne et sa mémoire,* París, Odile Jacob, 1998.
Renaut, A., *La era del individuo,* Barcelona, Destino, 1993.
Ricoeur, P., «El tiempo contado», *Revista de Occidente,* n° 76, Madrid, 1987.
—, «Autocomprensión e historia», en *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación,* Barcelona, Anthropos, 1991.
—, *Tiempo y narración. Vol. I: Configuración del tiempo en el relato histórico,* México, Siglo xxi, 1995.
—, *Tiempo y narración. Vol. II: Configuración del tiempo en el relato de ficción,* México, Siglo xxi, 1995.

—, *Tiempo y narración. Vol. III: El tiempo narrado,* México, Siglo xxi, 1996.
—, *Sí mismo como otro,* Madrid, Siglo xxi, 1996.
—, «Hermenéutica y semiótica», en *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur,* Cuaderno Gris, n° 2, Madrid, UAM, 1997.
—, *Ideología y utopía,* Barcelona, Gedisa, 1997.
—, «Narratividad, fenomenología y hermenéutica», en *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur, Cuaderno Gris,* n° 2, Madrid, 1997.
—, «Paul Ricoeur: memoria, olvido, melancolía», *Revista de Occidente,* n° 198, Madrid, 1997.
—, «Retórica, poética y hermenéutica», en *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur,* Cuaderno Gris, n° 2, Madrid, UAM, 1997.
—, «La identidad narrativa», en *Historia y narratividad,* Barcelona, Paidós, 1999.
—, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido,* Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1999.
Rosenzweig, F., *La estrella de la Redención,* Salamanca, Sigúeme, 1997.
Sábato, E., *Antes delfín,* Barcelona, Seix Barral, 1999.
Saramago, J., *Todos los nombres,* Madrid, Alfaguara, 1998.
Sauvagnargues, A., «L' éducation selon Hegel», en P. Kahn, A. Ouzoulias y P. Thierry (comps.), *L'éducation. Approaches Philosophiques,* París, PUF, 1990.
Schacter, D. L., *En busca de la memoria. El cerebro, la mente y el pasado,* Barcelona, Grupo Zeta, 1999.
Scholem, G., *Conceptos básicos del judaismo,* Madrid, Trotta, 1998.
Semprún, J., *La escritura o la vida,* Barcelona, Tusquets, 1997.
Shattuck, R., *Conocimiento prohibido,* Madrid, Taurus, 1998.
Sichére, B., *Historias del mal,* Barcelona, Gedisa, 1997.
Smith, A., *La teoría de los sentimientos morales,* Madrid, Alianza, 1997.
Steiner, G., *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano,* Barcelona, Gedisa, 1990.
—, *Presencias reales,* Barcelona, Destino, 1991.
—, *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura,* Barcelona, Gedisa, 1992.
—, *Errata,* Madrid, Siruela, 1998.
—, *La barbarie de la ignorancia,* Barcelona, Taller de Mario Muchnik, 1999.
Sucasas, A., «El texto múltiple: judaismo y filosofía», en *Ética y subjetividad. Lecturas de Emmanuel Levinas,* Madrid, Editorial Complutense, 1994.

Taylor, Ch., *La ética de la autenticidad,* Barcelona, Paidós, 1994.
—, *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna,* Barcelona, Paidós, 1996.
Thiebaut, C., *Historia del nombrar,* Madrid, Visor, 1990.
—, (comp.), *La herencia ética de la Ilustración,* Barcelona, Crítica, 1991.
Todorov, T., *Frente al límite,* Madrid, Siglo xxi, 1993.
—, *Les abus de la memoire,* París, Arléa, 1997 (trad. cast.: *Los abusos de la memoria,* Barcelona, Paidós, 2000).
—, *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista,* Barcelona, Paidós, 1999.
Van Manen, M., «Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in teaching», *Curriculum Inquiry,* 24,2, 1994.
—, *El tweto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica,* Barcelona, Paidós, 1998.
Vázquez, M. E., *Ciudad de la memoria. Infancia de Walter Benjamin,* Valencia, Novatores, 1996.
Vernant, J.-P., *Mito y pensamiento en la Grecia antigua,* Barcelona, Ariel, 1993.
Vilar, G., «Autonomía proustiana», *Enrahonar,* 27, Universität Autónoma de Barcelona, 1997.
Virolli, M., *Por amor a la patria. Un ensayo sobre el patriotismo y el nacionalismo,* Madrid, Acento, 1997.
Weber, M., *Economía y sociedad,* México, FCE, 1976.
Wetz, F. J., *Hans Blumenberg. La modernidad y sus metáforas,* Valencia, Novatores, 1996.
Wiesel, E., *La noche. El alba. El día,* Barcelona, Muchnik, 1986.
—, *El olvidado,* Barcelona, Edhasa, 1994.